



Marisa Lurdes
Bordalo Ferreira,
Nº 100139008

**“A Relação entre a Equipa
Pedagógica e as Famílias em
Creche e Jardim-de-Infância”**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Dezembro de 2013

Júri constituído por:

Professora Doutora Ana Luísa Rebelo de Oliveira Pires (Presidente)

Professora Doutora Ana Francisca da Silva Moura (Arguente)

Professora Especialista Maria Teresa Elvas de Matos (Orientadora)

“O envolvimento dos pais... constitui um processo que se vai construindo. Encontrar os meios mais adequados de promover a sua participação implica uma reflexão por parte do educador... sobre o nível e formas de participação desejáveis e as iniciativas a desenvolver...”

In Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar

RESUMO

O presente trabalho tem como pano de fundo a relação entre a equipa pedagógica e as famílias em Creche e Jardim-de-Infância e pretende contribuir para uma visão mais compreensiva e elucidativa da importância que essa mesma relação tem no desenvolvimento da criança e do grupo. No âmbito da Unidade Curricular Estágio II, a intervenção decorreu no contexto de Creche, com um grupo de quinze crianças, e no de Jardim-de-Infância, com um grupo de vinte e cinco crianças.

Para a realização deste estudo, recorreu-se a um conjunto de dispositivos, tendo por base a observação participante, as entrevistas às educadoras cooperantes e ainda a análise documental dos projetos pedagógicos de sala. Deste modo, foi importante compreender de que forma as conceções das educadoras e consequentemente as estratégias que utilizam podem facilitar a relação entre a equipa pedagógica e as famílias.

Este estudo enquadrou-se no paradigma de investigação qualitativa, sendo que o discurso das educadoras cooperantes se tornou imprescindível para melhor compreender/interpretar as suas conceções sobre a equipa, a família e a relação que se estabelece entre as duas de forma a promover o desenvolvimento harmonioso das crianças.

No decorrer deste estudo tentou-se compreender o sentido que as educadoras dão à sua intervenção educativa, quer no que diz respeito à importância que atribuem à relação entre a equipa e as famílias, quer ao modo como organizam o seu trabalho, de forma a privilegiar a relação com os pais, pois a família e a instituição são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança.

Palavras-chave: família, equipa, criança, relação.

ABSTRACT

The present work has as its background the relationship between the teaching staff and families in Nursery and Children's Garden and aims to contribute to a more comprehensive and informative overview of the importance that this relationship has on child development and the group. Within Course "*Estágio II*", the intervention took place in the context of Nursery, with a group of fifteen children, and in the Children's Garden, with a group of twenty- five children.

For this study, we used a set of tools, based on participant observation, interviews with cooperating teachers and even the documentary analysis of pedagogical projects room. Thus, it was important to understand how the conceptions of teachers and consequently the strategies they use can facilitate the relationship between the teaching staff and families.

This study is framed in the paradigm of qualitative research, and the speech of the cooperating teachers became imperative to better understand/interpret their conceptions about the team, the family and the relationship established between the two in order to promote the harmonious development of children.

Occurred in this study we attempted to understand the meaning that teachers give to their educational intervention, either with regard to the importance they attach to the relationship between the team and families, both in the way they organize their work so as to favor the relationship with the parents, for the family and the institution are two social contexts that contribute to the education of the same child.

Keywords: family, team, child, relationship.

AGRADECIMENTOS

Ao dar por terminado este trabalho, que constitui simultaneamente um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, gostaria de assinalar o meu profundo agradecimento a todos aqueles que me apoiaram, direta ou indiretamente, na sua concretização.

Em primeiro lugar à professora Teresa de Matos, minha coorientadora, pela confiança que depositou no meu trabalho e nas minhas capacidades, pelo apoio incansável nos momentos mais aflitivos, pela sua orientação, pelo seu apoio, atenção e disponibilidade incondicional na fase final do trabalho.

Ao professor Augusto Pinheiro, que enquanto meu orientador de estágio, me possibilitou refletir e analisar alguns acontecimentos educativos importantes neste trabalho.

Aos professores que lecionaram as diferentes Unidades Curriculares do Mestrado em Educação Pré-Escolar, pelos conhecimentos e experiências que me proporcionaram.

De um modo especial, às instituições onde decorreu o estudo e às educadoras que nele participaram, pela disponibilidade, colaboração e apoio durante todo o meu processo de aprendizagem.

À minha maravilhosa mãe, irmãs e sobrinhas por todo o apoio e incentivo que me deram nas diferentes etapas deste trabalho, e por todo o carinho demonstrado.

Ao António, a quem dificilmente encontro palavras, para agradecer todo o seu amor, atenção, disponibilidade, compreensão, ajuda, apoio moral e incentivos constantes, nos bons e maus momentos desta longa caminhada.

A todos um grande obrigada!

ÍNDICE GERAL

Resumo.....	I
Abstract.....	II
Agradecimentos.....	III
Índice Geral.....	IV
 INTRODUÇÃO.....	 1
 PRIMEIRA PARTE – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA.....	 6
1. Breve Introdução às Respostas Educativas na Creche e no Jardim-de-Infância.....	6
1.1 A Creche.....	6
1.1.1 Origem e Conceito de Creche.....	6
1.1.2 O Perfil do Educador na Creche.....	9
1.2 O Jardim-de-Infância.....	12
1.2.1 Origem e Conceito de Jardim-de-Infância.....	12
1.2.2 O Perfil do Educador no Jardim-de-Infância.....	14
2. Introdução ao Tema A Relação Entre a Equipa Pedagógica e as Famílias em Creche e Jardim-de-Infância.....	16
3. O Desenvolvimento Social da Criança.....	17
3.1 O Papel da Família no Desenvolvimento Social da Criança.....	18
3.2 O Envolvimento das Famílias na Educação das suas Crianças.....	19
3.3 A Equipa Pedagógica e o Trabalho Desenvolvido com as Famílias.....	27
 SEGUNDA PARTE – ASPETOS METODOLÓGICOS.....	 43
1. Investigação Qualitativa – Justificação da Opção Metodológica.....	44
2. Os Contextos de Estudo.....	47
2.1 Valência de Creche (Instituição A).....	47
2.1.1 Breve Caracterização do Grupo.....	50
2.2 Valência de Jardim-de-Infância (Instituição B).....	51
2.2.1 Breve Caracterização do Grupo.....	52
2.3 Participantes no Estudo.....	54
2.4 Descrição dos Dispositivos e Procedimentos de Recolha de Informação.....	55

2.5 Instrumentos Utilizados na Recolha de Informação.....	56
2.5.1 Observação Participante.....	57
2.5.2 Conversas Informais com a Equipa Pedagógica.....	58
2.5.3 Entrevistas Semiestruturadas.....	59
2.5.4 Análise Documental.....	63
3. Descrição dos Dispositivos e dos Procedimentos de análise de informação.....	64
3.1 Análise de conteúdo.....	64
3.2 Procedimentos de análise de informação.....	65

TERCEIRA PARTE – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA

INTERVENÇÃO.....	67
1. Observações Realizadas nos Contextos de Estudo.....	68
1.1 Observações Realizadas na Instituição “A”.....	69
1.2 Observações Realizadas na Instituição “B”.....	81
2. Análise das Entrevistas.....	87

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
---------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
---------------------------------	-----

ANEXOS.....	135
-------------	-----

Anexo A - Projeto Educativo da Sala dos Cantores - Instituição “A”

Anexo B - Projeto Curricular da Sala Amarela - Instituição “B”

Anexo C - Guião da entrevista- Educadoras de Infância

Anexo D - Transcrição das entrevistas

Lista de Figuras

Figura 1- Esquema figurativo da representação social da criança.....	41
--	----

Lista de Quadros

Quadro 1 – Horário Pessoal Docente e Não- Docente.....	48
Quadro 2 – Valências e Capacidade.....	49
Quadro 3 – Horário do Pessoal.....	52
Quadro 4 – Caracterização das Educadoras participantes no estudo.....	55

INTRODUÇÃO

A Relação entre a Equipa Pedagógica e as Famílias em Creche e Jardim-de-Infância – é o tema deste relatório, desenvolvido no âmbito da prática supervisionada – Estágios em Creche e em Jardim-de-Infância.

A elaboração deste trabalho decorreu a partir da intervenção da estagiária na instituição “A”, no contexto de Creche, com um grupo de quinze crianças, com idades compreendidas entre os dois e os três anos, e no Jardim-de-Infância na instituição “B”, com um grupo de vinte e cinco crianças, entre os três e os seis anos de idade. No seguimento deste relatório irão ser referenciadas as instituições onde decorreram os estágios, por *A* e *B*, visto não se possuir a devida autorização para expor a sua identidade, bem como a das crianças, com quem foi realizada a prática pedagógica. Assim sendo, os nomes das crianças serão substituídos por as letras iniciais do seu primeiro e último nome.

Este trabalho transversal aos contextos de estudo emerge de um interesse intrínseco, que se tornou mais significativo durante o período de estágio realizado em Creche, após um período de observações, onde foi notório o distanciamento entre os familiares e a educadora e auxiliares da sala. Para tal, foram observadas as práticas educativas das educadoras participantes no estudo para melhor compreender/interpretar as suas conceções sobre a importância das dinâmicas relacionais que se estabelecem no contexto educativo.

A estagiária ao ingressar no curso Licenciatura em Educação Básica, não percebia a verdadeira importância do trabalho com os adultos durante a prática pedagógica. Ao longo do curso foi interiorizando a teoria, percebendo a importância de construir laços de cooperação entre os vários agentes educativos, contudo não era suficiente e continuou sem conseguir relacionar o saber teórico com o saber prático.

Com a entrada no segundo ciclo de estudos, mais propriamente no Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi proporcionado um estágio em Creche e outro em Jardim-de-Infância com a duração de dez semanas cada um, que permitiram observar como é que

esta relação de confiança e cooperação é construída entre os membros da equipa pedagógica e entre esta e os familiares das crianças que frequentam a instituição.

Durante o estágio na Creche, na instituição “A”, foi notório que esta também é uma das maiores dificuldades da estagiária, daí pensar-se que é bastante pertinente abordar esta temática neste trabalho, tentando assim superar a sua insegurança no que diz respeito ao relacionamento com os primeiros educadores da criança.

Sendo a família o primeiro educador da criança é no seu seio que esta aprende os primeiros valores sociais e vivencia experiências significativas que permitirão a construção dos primeiros traços daquilo que será a sua personalidade. Epstein (1987, *cit in* Bhering e De Nez, 2002) aponta que a família é um dos contextos mais importantes do mundo ecológico da criança, pois é através dela que a criança tem o primeiro contacto com o que a rodeia. Deste modo, a família e a escola, apesar de serem dois contextos educativos diferentes, devem trabalhar em conjunto em prol de um objetivo em comum: o desenvolvimento harmonioso das suas crianças.

Pirard (2004) defende que ao acolhermos uma criança estamos também a acolher a sua família, algo que a estagiária subscreve inteiramente, e foi acreditando nesta ideia que surgiu o tema deste relatório. Desta forma, as profissionais foram desafiadas a encarar a educação de infância não apenas limitada ao trabalho direto com as crianças mas sim num espírito mais abrangente que engloba outros parceiros educativos.

É certo que seria desleal entender que todas as crianças que frequentam instituições destinadas à primeira infância têm um suporte familiar, contudo este trabalho pretende dar resposta a um desafio que transborda da prática pedagógica em questão, assim como das fragilidades da estudante, enquanto estagiária. Por este motivo, este relatório engloba apenas a relação entre profissionais e família, apesar da estagiária, enquanto futura educadora de infância, não ignorar a realidade a nível nacional e mundial.

O trabalho elaborado baseou-se na realização de entrevistas a duas educadoras de infância de instituições e valências diferentes, e também na observação e participação das suas práticas pedagógicas. De acordo com o que já foi referido,

pretende-se estudar as relações entre a equipa pedagógica e as famílias na Creche e no Jardim-de-Infância, para tal foi necessário previamente fazer uma diversificada pesquisa bibliográfica que se mostrou fundamental, tendo sido exploradas diferentes perspetivas teóricas, defendidas não só por autores portugueses mas também de outras nacionalidades, que em conjunto constituem o *Quadro teórico de referência* que serve como suporte, juntamente com o conhecimento do contexto e as minhas convicções pedagógicas e pessoais, às interpretações que foram realizadas neste documento. Os pontos evidenciados foram, *O Desenvolvimento Social da Criança*, *O Papel da Família no Desenvolvimento Social da Criança*, *O Envolvimento das Famílias na Educação das suas Crianças* e ainda, *A Equipa Pedagógica no Âmbito do Trabalho com as Famílias*, sendo temáticas que se interligam na prática pedagógica.

Esta investigação teve como objeto de estudo as concepções das educadoras cooperantes, sobre a relação entre a equipa pedagógica e as famílias, tentando perceber o modo como esta mesma relação contribui para o desenvolvimento da criança e do grupo.

Como já foi referido anteriormente, este tema surgiu devido ao interesse em tentar compreender/interpretar as concepções das educadoras sobre a importância das dinâmicas relacionais que se estabelecem no contexto educativo. Assim sendo, para atingir esse objetivo, a estagiária empenhou-se para compreender quais as questões que os profissionais de educação consideram mais e menos positivas por parte das famílias e das equipas, que podem prejudicar a relação entre Equipas e Famílias e consequentemente o desenvolvimento da criança e do grupo, e ainda, perceber que estratégias são utilizadas pelos profissionais para facilitar a relação entre Equipas e Famílias. Este empenho constituiu o ponto central da *Situação-problema* deste estudo.

Ao longo da elaboração deste projeto, surgiram algumas questões que se prendem com a forma como a equipa pedagógica e as famílias se relacionam entre si e como reagem a uma tentativa de aproximação de uma das partes, e a própria posição da estudante enquanto estagiária, entre os agentes educativos, sendo elas:

- estará a equipa pedagógica realmente recetiva a uma partilha de poder entre agentes educativos e a um maior envolvimento da parte das famílias?

- a maneira como os profissionais procuram alcançar esta parceria faz de facto sentido para todos os implicados?

-estarão as crianças a ser prejudicadas pelo afastamento notório entre adultos responsáveis (família e equipa)?

- qual deverá ser o papel, enquanto estagiária, neste processo?

A partir destas questões iniciais é possível formular as intencionalidades deste estudo através da seguinte questão de partida:

- De que modo a relação entre as famílias e a equipa pedagógica contribui para o desenvolvimento da criança e do grupo?

A estrutura final do presente relatório pode ser sumariada do seguinte modo:

- A primeira parte inicia-se com um capítulo que pretende mobilizar as conceções teóricas de vários autores e com as quais foi possível construir um enquadramento teórico-conceitual relativo ao tema.

- No segundo capítulo deste documento explicita-se a metodologia, apresentando primeiramente os contextos de estudo, assim como a identificação dos participantes. Seguidamente, enuncia-se o paradigma em que se baseia o relatório e quais os principais objetivos. Por último, serão descritos os dispositivos e procedimentos de recolha e análise de informação.

- O terceiro capítulo centra-se na apresentação e interpretação da intervenção, numa narrativa dialética que explicita, quer os saberes empíricos que emergem dos discursos das educadoras cooperantes, proferidas em situação de entrevista e o referencial teórico, quer o cruzamento desses mesmos saberes com as próprias observações nos contextos e a análise dos projetos pedagógicos de sala. Neste capítulo serão ainda discutidos os resultados do estudo, confrontando-os com elementos provenientes da consulta bibliográfica.

- Para terminar, é feita uma síntese das principais conclusões retiradas da interpretação de todos os dados e da minha própria experiência no contexto, relacionando de forma integrada as diferentes vertentes da intervenção, focando as dificuldades encontradas e as modalidades de intervenção desenvolvidas para as superar.

PRIMEIRA PARTE

QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

1. Breve Introdução às Respostas Educativas na Creche e no Jardim-de-Infância

1.1- A Creche

1.1.1 – Origem e Conceito de Creche

A palavra “creche” tem origem francesa e significa “manjedoura”, denominação atribuída ao abrigo para bebés necessitados que começavam a surgir em França por volta do século XVIII. Com a função essencialmente assistencial, a Creche era vista como um local onde se guardavam bebés para que as suas mães pudessem trabalhar. As chamadas “*gardeuses d’enfants*” tinham como função resgatar das ruas as crianças que por lá perambulavam, enquanto as suas mães trabalhavam nas fábricas até 18 horas por dia. Segundo Rizzo (1991), este foi o primeiro e principal objetivo da Creche, assim como era igualmente objetivo da Creche “*resguardar dos olhos da sociedade um segundo estorvo que eram filhos de uniões ilegítimas*” (p. 19).

Ao longo do século XIX, devido ao crescente aumento da entrada da mulher no mercado de trabalho, à organização das famílias como conjuntos nucleares – somente pai, mãe e filhos – e à ausência de avós ou outros membros da família que pudessem ajudar a cuidar das crianças, originou um acréscimo do número de Creches (Rizzo, 1991). Este acontecimento fez com que fosse atribuído a estranhos, a educação e os cuidados das crianças. Assim sendo, com o aparecimento das Creches, o contexto familiar deixou de ser exclusivamente o único contexto de desenvolvimento da criança, passando de igual forma para o educador a responsabilidade e as funções de todo o processo de desenvolvimento.

De facto, já vários autores investigaram este novo contexto educativo, acabando por tirar as suas conclusões sobre o mesmo, como é o caso de Granger (1976) que

encara a Creche como *“um local onde a criança pequena recebe cuidados que ajudam o seu desenvolvimento emocional e intelectual, social e físico, onde a alimentação, a supervisão da saúde, os cuidados médicos, o descanso e as actividades, são oferecidas de acordo com exigências do processo de desenvolvimento da criança. Isto é conhecido através do pessoal que deve ter treino adequado para os cuidados e a educação da criança desta idade, através de brinquedos e equipamentos indicados para responder às suas necessidades. Será um local onde os pais podem deixar os filhos durante parte do dia, partilhando as suas responsabilidades e os cuidados que lhe são dispensados com pessoal da creche”* (Granger, 1976: 25).

O trabalho em Creche deve assim ser feito de modo a *“dar «espaço», oportunidade e estímulo, de base social – afectiva, para a criança crescer e oferecer situações de sucesso a fim de que ela queira continuar crescendo, de forma natural, segura e feliz”* (Rizzo, 1988:27). Torna-se assim bastante claro para esta autora que a *“Creche é, portanto, dentro do conceito actual, um ambiente especialmente criado para oferecer condições óptimas, que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança”* (Rizzo, 1988:23).

Definindo a palavra “Creche” de uma forma mais formal, pode afirmar-se que estas *“são estabelecimentos destinados a receber crianças em regime de semi-internato até aos três anos de idade, destinando-se a auxiliar as famílias na promoção da saúde e na educação das crianças, que não podem ser mantidas no meio familiar durante o dia”* (Granger, 1976:23). Segundo Rocha (1996), *“considera-se creche a resposta social, desenvolvida em equipamento, que se destina a acolher crianças de idades compreendidas entre os três meses e os três anos, durante o período diário, correspondendo ao trabalho dos pais”* (p.7).

Em Portugal, a Creche encontra-se legalmente regulada e tutelada pelo Ministério da Solidariedade e Segurança Social que criou em 2005 o Manual de processos-chave Creche, conhecido pelo Manual de Gestão de Qualidade e mais tarde em 2010 fez uma revisão e respetiva atualização contendo aspetos essenciais a ter em conta no quotidiano na Creche.

“A Creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades.

Por diferentes motivos inerentes à sociedade atual, a família já não consegue realizar sozinha a tarefa de educar uma criança, como tradicionalmente acontecia.

Numa sociedade, onde cada vez é maior o número de mulheres que trabalham a tempo inteiro, a efetiva partilha das tarefas do universo público e privado convida a que mulheres e homens dividam responsabilidades em matéria de educação dos filhos, competindo ainda, ao Estado e à sociedade civil proporcionar apoio e suporte às famílias.

Ao instituir-se legalmente a assistência social à criança como direito de cidadania, a Constituição Portuguesa reconhece o status de política social, colocando na agenda pública a necessidade de definição de diretrizes, normas, regras e princípios que devem estruturar a sua implementação.

Esta preocupação crescente com os primeiros anos de vida da criança e com a qualidade dos contextos em que esta é enquadrada, é algo que está patente em diferentes sociedades em geral devido, essencialmente, ao reconhecimento da importância desta fase do desenvolvimento da criança enquanto indivíduo.

Todas as crianças possuem o seu próprio padrão de desenvolvimento. Apesar de diferentes investigações terem identificado “normas” ou “estádios” de desenvolvimento, bebés e crianças muito pequenas necessitam que lhes seja dado espaço, tempo e apoio que lhes permita realizar o seu próprio desenvolvimento.

Todas as crianças são diferentes e utilizam um conjunto de capacidades para investigar e apropriar-se do mundo que a rodeia, para comunicar com os outros, para se ajustar às diferentes pessoas com as quais vai estabelecendo inter-relações. É no decurso dos três primeiros anos que uma criança vai aprender as principais regras de relacionamento com os outros, a andar, a falar e a resolver problemas.

É então num contexto relacional que o desenvolvimento das crianças muito pequenas ocorre através da relação com o outro, do que lhe é permitido ou não, das respostas facultadas e da rapidez com que estas são dadas que o processo de tornar cada criança num indivíduo único e com uma identidade própria se processa. Sabemos que as experiências das crianças nos seus primeiros anos de vida estão muito relacionadas com a qualidade dos cuidados que recebem.

Também sabemos que estas experiências podem ter um verdadeiro impacto no seu desenvolvimento futuro. Os cuidados adequados durante a primeira infância trazem benefícios para a toda a vida. A infância é a etapa fundamental da vida das crianças sendo os primeiros 36 meses de vida particularmente importantes para o seu desenvolvimento físico, afetivo e intelectual.

Desta forma, importa que este novo contexto de desenvolvimento se caracterize por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa.

Para que este desenvolvimento ocorra, é ainda importante que estas crianças se encontrem num local onde possam ser amadas e sentir-se seguras. É igualmente importante que tenham oportunidades para brincar, desenvolver-se e aprender num ambiente seguro e protetor. Só desta forma é que lhes será possível desenvolver a sua autoestima, autoconfiança e capacidade de se tornar independente face aos desafios futuros com que irá sendo confrontada ao longo do seu desenvolvimento”.

A opção de colocar uma citação tão extensa deve-se ao facto de haver um documento de referência na legislação portuguesa, o Manual de Gestão da Segurança Social, que refere aspetos fundamentais sobre o trabalho em Creche que não havia antes de 2005.

Em suma, a Creche constitui-se como uma resposta social (dos 3 meses aos 3 anos) de âmbito socioeducativo, onde a criança vivencia as suas primeiras experiências fora do meio familiar e é nesta fase que o educador de infância desempenhará um papel primordial.

1.1.2 O Perfil do Educador em Creche

O educador desta valência tem um papel fundamental na facilitação das relações interpessoais e no desenvolvimento das competências básicas. O trabalho com as crianças é muito complexo, e ainda se torna mais, porque trabalhar com a criança envolve também um trabalho com as famílias e com a comunidade, isto é, o trabalho

curricular integra diferentes níveis como, a organização do grupo, do tempo, a relação com os pais e outros parceiros educativos.

O educador de infância deverá ser sensível, afetuoso, compreensivo e flexível pois deve adaptar-se às necessidades das crianças e por isso conhecê-las de modo a intervir no seu desenvolvimento, acompanhando-as nos seus progressos, e sobretudo cativando-as para estabelecer um inter-relacionamento único que se vive na Creche, com base na afetividade. Terá então que ser um observador participante, atento e disponível.

É a atitude de observação interessada que sustenta o interesse das crianças, as interações e a livre experimentação.

Segundo o Manual de Processos-chave (2010), neste contexto torna-se necessário que a equipa pedagógica modele a sua intervenção por critérios de qualidade, sendo eles:

“• Ter em consideração o superior interesse da criança, especialmente quando se encontra a planificar o trabalho, aspeto que implica um trabalho de grande proximidade com a família desta. Há que estabelecer uma parceria forte com a família das crianças que estão ao seu cuidado, de forma a obter informação acerca das capacidades e competências das crianças.

• Nos cuidados tidos ao nível da qualidade das relações que a criança vai estabelecer quer com outras crianças quer com os adultos. É num contexto relacional que as aprendizagens da criança ocorrem pelo que quando se está a planificar um trabalho com estas crianças, este é um aspeto central a ter em consideração.

• Todas as crianças necessitam de se sentir incluídas, de ter um sentimento de pertença, de se sentir valorizadas e importantes para algo. Este sentimento é possível de ser construído através do respeito mútuo e através de relações afetivas calorosas e recíprocas entre a criança e o adulto responsável por ela.

• Compreender as formas como estas crianças aprendem. Este é um processo complexo, em que se tem que promover um ambiente que facilite a brincadeira, a interação, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças.

Só desta forma é que elas poderão desenvolver o máximo das suas competências e capacidades. Isto implica:

- Pensar a criança como um aprendiz efetivo e ativo, que gosta de aprender.*
- Criar um ambiente flexível que possa ser adaptado imediatamente aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo o acesso a um leque de oportunidades de escolhas e que lhe permita crescer confiante e com iniciativa.*
- Estabelecer relações que encorajem a criança a participar de forma ativa. Crianças muito novas aprendem melhor através de aprendizagens ativas em que se encontrem envolvidas e que possuam significado para elas, pelo que a brincar será o melhor contexto em que estas crianças aprenderão.*
- Procurar conhecer o grupo de crianças pelo qual se encontra responsável, aprendendo a observar o seu comportamento e interações.*
- Estabelecer uma rotina diária consistente que reforce e valorize as continuidades. Desta forma, as crianças desenvolverão um sentimento de pertença a um ambiente que podem prever no seu quotidiano.*
- Dinamizar oportunidades para que a criança possa comunicar os seus sentimentos e pensamentos (p.e. através da possibilidade de estar sozinha com o adulto de referência).*
- Dispor de adultos que estão interessados e envolvidos na prestação dos cuidados à criança”.*

A opção de colocar uma citação tão extensa deve-se ao facto de haver um documento de referência na legislação portuguesa, o Manual de Gestão da Segurança Social, que refere aspetos fundamentais sobre o trabalho em Creche que não havia antes de 2005.

Concluindo, os educadores que trabalham em contexto de Creche necessitam de qualidades específicas e de conhecimentos e formação ajustada ao fornecimento de experiências de aprendizagem e desenvolvimento. Assim sendo, o desenvolvimento e o bem-estar harmonioso das crianças da Creche requerem profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de reconhecer e compreender as suas diversas necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural.

1.2 O Jardim-de-Infância

1.2.1– Origem e Conceito de Jardim-de-Infância

O Jardim-de-Infância é um termo criado pelo pedagogo alemão Friedrich Froebel, que foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de extrema importância na formação das pessoas. Este viveu numa época de mudanças das concepções sobre as crianças e comparava-as a uma planta na sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que crescessem de maneira saudável.

Pode-se definir a palavra “Jardim-de-Infância” como sendo uma valência destinada a crianças dos 3 aos 6 anos de idade, onde estas vão compartilhando com os outros o que vão descobrindo e organizando a sua forma de pensar e agir, e é também o local onde são proporcionadas atividades que promovem a sua aprendizagem e desenvolvimento global.

As técnicas que têm vindo a ser utilizadas até aos dias de hoje na educação pré-escolar devem muito a Froebel. Para o pedagogo, a brincadeira é o primeiro recurso no caminho da aprendizagem, pois é uma forma de criar representações do mundo concreto com o objetivo de entendê-lo.

Hoje em dia, a educação pré-escolar é vista como o primeiro “nível de ensino” do Jardim-de-Infância como um espaço de múltiplas aprendizagens. Tem como objetivo complementar a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças. Pretende, assim, contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar.

No conteúdo das Orientações Curriculares, estão inseridas as áreas de conteúdo, que constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das

situações e oportunidades de aprendizagem. Podemos então distinguir essas três áreas de conteúdo, são elas:

- ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL.
- ÁREA DE EXPRESSÃO/COMUNICAÇÃO que compreende três domínios:
 - Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical.
 - Domínio da linguagem e abordagem escrita.
 - Domínio da matemática.
- ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO.

Segundo a Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, a educação pré-escolar é a primeira etapa no processo de educação ao longo da vida. Enumera-se em seguida os objetivos da educação pré-escolar:

a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;

b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;

c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;

h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

A educação pré-escolar tem como finalidade:

- 1) apoiar as famílias na tarefa da educação dos filhos;*
- 2) proporcionar a cada criança a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, socialização e desenvolvimento intelectual;*
- 3) promover a sua integração equilibrada na vida em sociedade;*
- 4) prepará-la para uma escolaridade bem sucedida.*

Pois isto, a escola deverá ser vista como um local de aprendizagens múltiplas. Cabe ao Estado contribuir ativamente para a universalização da oferta educativa pré-escolar, fazendo com que todas as crianças sejam beneficiárias da educação pré-escolar.

1.2.2 – O Perfil do Educador em Jardim-de-Infância

A vida no Jardim-de-Infância é o «*fundamental operador do processo educativo*». O educador deve criar condições para que, num clima de livre expressão, as crianças se tornem autónomas, responsáveis, intervenientes e críticas em grupo de educação cooperada, ou seja, que o seu grupo de crianças se “transforme” num grupo cooperativo. Assim, o educador de Jardim-de-Infância deve assumir-se como promotor da organização participada, dinamizador da cooperação, auditor ativo e animador cívico.

Segundo Goossen e Van Ijzendoorn (1990), a qualidade da relação entre a criança e o educador está interligada com a sensibilidade do mesmo. O facto de existir um ambiente calmo, estável, sensível e que transmite confiança, poderá levar a criança a estabelecer uma vinculação segura e sentir-se compensada do *stress* gerado pela separação da mãe. Neste caso, o educador deve não só proporcionar um meio estimulante a nível de aquisições linguísticas e cognitivas, mas também ajudá-la a criar relações seguras fora do ambiente familiar, através dos seus cuidados e relacionamento.

O papel do educador em relação à família é muito importante pois o desenvolvimento educativo é um processo dinâmico. É de extrema importância aproximar os conteúdos curriculares das experiências de vida, das crianças, para que as aprendizagens sejam significativas. Desta forma, a escola deve ter em conta que é apenas uma parte de um processo educativo que é global. Assim, a participação das famílias deve concretizar-se através do envolvimento dos pais nas atividades e projetos das crianças, em visitas de estudo, em sessões de avaliação cultural, em realizações de encontros informais para discussão de alguns temas e assuntos relacionados com a atividade pedagógica (reuniões de pais), em festas, etc.

Deste modo, percebe-se que o papel do educador é extremamente importante no estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança com a criança e sua família. A relação do educador com o grupo de crianças e com cada uma em particular é constante, dá-se o tempo todo, na sala, no recreio ou nos passeios, e é em função dessa proximidade afetiva que surge a interação com os objetos e a construção de um conhecimento bastante envolvente.

Saltini (1997) afirma que *“essa interrelação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento.... Neste caso, o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas tomam um sentido, um peso e um respeito, enfim, onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião”* (p. 89).

As famílias e a comunidade são parceiras no processo educativo. Estes fazem parte da vida das crianças e podem constituir elementos de referência fundamentais para

a integração social da criança na comunidade/ sociedade em que pertence. Também a Comunidade será utilizada como instrumento de aprendizagem do grupo; não só se pretende solicitar aos agentes da comunidade a colaboração nas atividades (ex.: Natal, entre outros) como levar o grupo a conhecer, retratar, explorar a comunidade através dos seus usos e costumes, através do seu património artístico e cultural.

Neste sentido, pode-se afirmar que para além da família, a instituição educativa marca também a educação da criança. A partir do momento em que entra na instituição, a criança incorpora-se num contexto social mais amplo e distinto. Sabendo que a criança passa a maior parte do seu tempo no estabelecimento educativo é cada vez mais importante que os novos espaços se comecem a assumir como geradores de novos processos de referência e de socialização.

Deste modo, é essencial que as famílias e a equipa pedagógica atuem em cooperação para o desenvolvimento e bem-estar da criança, pois *“a relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co-educadores da mesma criança, centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza [...]”* (Ministério da Educação, Orientações Curriculares, 1997: 43).

Em suma, pode-se considerar que tanto o contexto de Creche como o de Jardim-de-Infância são espaços cruciais, onde a criança se desenvolve, aprende e estabelece relações com uma natureza distinta da que mantém com a sua família. Atualmente, ambos os contextos, têm uma intencionalidade educativa com o intuito de dar resposta às necessidades das crianças e potenciar todas as suas capacidades.

2. Introdução ao Tema *A Relação entre a Equipa Pedagógica e as Famílias em Creche e Jardim-de-infância*

A relação entre a escola e a família é um tema que tem vindo cada vez mais a assumir uma crescente importância no contexto socioeducativo, tendo sido objeto de estudo de diversos autores que se debruçaram sobre o tema e que desenvolveram investigações que demonstram que o envolvimento das famílias afeta positivamente

todos os agentes educativos nomeadamente, as crianças, a família, a equipa pedagógica e o contexto educativo.

Todavia, tudo indica que esta relação nem sempre foi valorizada com tanto fervor como nos dias de hoje, tal como indica Montandon (2001), o desenvolvimento das relações entre a escola e a família verifica-se especialmente, a partir da segunda metade do século XX, onde foi dada uma maior importância ao envolvimento e participação das famílias na vida escolar das crianças. A mesma autora refere também que as transformações ocorridas na sociedade, principalmente nas últimas décadas do século XX, atingiram, ao mesmo tempo, a instituição familiar e o contexto educativo, levando ao surgimento de novos traços e desenhando novos contornos nas relações entre essas duas enormes instâncias de socialização.

É certo que a criança quando nasce depende da família para obter abrigo, afeto, aconchego, proteção e por isso, tem necessidade de descobrir e aprender sobre o mundo social em que se encontra inserida. É então importante fazer-se uma abrangente abordagem de como se processa o desenvolvimento infantil na sua vertente social e adaptativa, tentando enquadrá-la no contexto familiar e educativo da Creche e Jardim-de-Infância.

2.1 O Desenvolvimento Social da Criança

Tal como refere Prado (2005), *“é necessário compreender o lugar das crianças como atores sociais, que participam do processo de formação e transformação das regras da vida social”* (p. 683).

Pode-se definir o desenvolvimento social da criança como sendo o comportamento observado no modo de alguém agir diante de uma determinada situação ou pessoa. Para que este desenvolvimento seja adequado é necessário ser fundamentado nos seguintes aspetos – físicos, psicológicos e cognitivos. Cada fase da vida representa uma série de aspetos que influenciam o desenvolvimento infantil fazendo com que a criança sinta que é parte do processo de interação social (Batista, 2009).

Segundo Wallon (1979), *“o desenvolvimento social da criança passa por etapas particularmente rápidas no momento em que aprende a andar e a falar”* (p. 204).

Gleitman (1999) defende que *“o desenvolvimento social inicia-se com o primeiro vínculo humano que é considerado, por vezes, como a base de todas as relações posteriores com os outros”* (p. 716) e afirma que existe um padrão de expansão contínua semelhante no desenvolvimento social. Desde o nascimento que o mundo social da criança está limitado a uma única pessoa, geralmente a mãe, onde constrói assim a sua identidade através do vínculo afetivo. Com o passar do tempo, os horizontes sociais tornam-se mais amplos, passando a envolver os pais, o resto da família, e só depois os companheiros do contexto educativo.

Para Katz e McClellan (1991, *cit In* Lino, 1999) as relações sociais começam na infância *“quando a criança forma relações fortes de vinculação com os pais e com as pessoas que tomam conta dela”* (p. 80). Esta capacidade é denominada pelas autoras de competência social e vai-se desenvolvendo de uma forma progressiva. Desta forma, ao longo dos primeiros anos de vida, a criança tem a capacidade de distinguir os seus sentimentos e necessidades da dos outros com quem interage. Ora assim, a criança vai-se começando a constituir enquanto pessoa e compreendendo o mundo ao seu redor. Passa a ser considerada *“como um ser ativo, competente, construtor do conhecimento, através da interacção com os seus contextos de vida”* (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 82).

2.2 O Papel da Família no Desenvolvimento Social da Criança

A família tem influência no desenvolvimento da criança, fundamentalmente, através das relações estabelecidas por meio de uma via essencial, ou seja, a comunicação, tanto verbal como não-verbal. Tal como defendem Rey e Martinez (1989), *“a família representa, talvez, a forma de relação mais complexa e de acção mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre seus membros”* (p.143).

Dito isto, pode-se afirmar que a família é sem dúvida o primeiro e o mais importante berço do indivíduo, tendo como função satisfazer as necessidades afetivas, físicas e sociais da criança e ainda serve como mediadora entre a criança e o mundo social. É também ela que inicia os primeiros relacionamentos do bebê e nela ocorrem, desde os primeiros momentos de vida, as primeiras trocas de sensações, emoções e linguagem.

O desenvolvimento e o crescimento da criança têm sobretudo a ver com a inter-relação mãe-bebê. A teoria da vinculação exposta por diversos autores, tais como, Spitz (1945), Bowlby (1974), Harlow (1976) e Ainsworth (1978, 1982), referidos por Portugal (1998), vem certificar que através da relação estreita que se estabelece entre a mãe e a criança, esta é capaz de aumentar e desenvolver futuras relações com outras crianças e adultos, estando, por isso, na base do desenvolvimento social.

2.3 O Envolvimento das Famílias na Educação das suas Crianças

Ao analisar-se a história social e familiar recente, apercebe-se de uma evolução ao nível do que é esperado dos contextos familiar e educativo no apoio às crianças pequenas.

Associado ao avanço industrial e ao acesso das mulheres a novos campos profissionais, emergiu a necessidade de serem criados espaços onde os cuidados à infância fossem assegurados. Neste período, os chamados *asilos para crianças* que se destinavam apenas a órfãos ou meninos oriundos de famílias problemáticas, passaram a dar resposta a esta nova necessidade sociológica (Oliveira, *et al*, 1999).

A satisfação dos cuidados básicos das crianças era o principal objetivo da profissionalização da educação de infância, podendo esta ser praticada sem a necessidade de qualquer formação específica. Todavia, a modificação da imagem da criança e a sucessiva sensibilização social para a questão educativa na primeira e segunda infância, originaram uma mudança, no que diz respeito ao nível da valorização da educação, e consequentemente transformaram o modo como a Creche e o Jardim-de-

Infância são entendidos socialmente. Presentemente, estes já não são encarados como um «mal menor» mas sim um bem fundamental para o desenvolvimento holístico da criança.

O desafio começa então a definir-se como a procura da identidade profissional, uma vez que a Creche procura ainda, de certa forma, liberta-se destes estereótipos que visam limitá-la ao cuidado à criança, e também a aproximar as expectativas sociais ao conceito de *educare* (educar + cuidar).

Picoto (2005) defende que *“educadores da primeira infância e pais desempenham muitas funções semelhantes e partilham muitos saberes em acção quando o fazem de forma adequada (...). No entanto, cuidar e educar de forma integrada várias crianças que não são nossos filhos, tem características diferentes da função materna e importa que os pais e educadores tenham consciência dessa diferença para poderem estabelecer relações de parceria”* (p.20).

Contudo, para que tal seja praticável, torna-se necessário que os vários agentes se adequem a estes novos tempos e recentes desafios para que a educação seja uma realidade que espalhe as convicções pedagógicas dos vários intervenientes deste processo e não apenas o reflexo de políticas educativas governamentais. Tal como é referido por Homem (2000) *“historicamente, como salienta Lima (1992:35), a escola surge como uma extensão da família, sendo uma das suas funções alargar e complementar o papel educativo daquela. No entanto, como também aponta o mesmo autor, o Estado, com o objectivo de aumentar o seu controlo sobre a geração mais jovem e, indirectamente, sobre a família, foi progressivamente reservando para si a definição dos aspectos básicos do ensino e da formação. Se esta intervenção do Estado fortaleceu o Sistema Educativo, simultaneamente ela delegou na corporação docente um poder (quase) exclusivo na intervenção pedagógica (Reimão, 1994), passando as famílias a ser consideradas como clientes – que apenas entregavam os filhos à escola – e passando a intervenção dos pais a ser vista como ingerência e intromissão”* (p.61-62), algo que deve ser contrariado tanto pelos contextos intrafamiliares como extrafamiliares.

Inúmeros autores têm destacado assim, a importância de uma colaboração ativa entre as famílias e os profissionais da educação, com vista a um processo educativo melhor e mais adequado ao contexto social, físico e cultural em que se desenrola, bem como aos seus recetores. A este respeito Faria (2007) refere que *“se escola e pais convergirem para aquela cultura colaborativa-interativa que é a escolha mais racional e vantajosa para todos, já que todos nós estamos à procura de experiências mais carregadas de sentido, então entende-se que quanto pode ser hostil e errada a pedagogia da auto-suficiência e da exclusão, e quanto, ao contrário, é solidária e fecunda a pedagogia da participação e da investigação”* (p.286-287).

Ao serem criadas dinâmicas de confiança e interajuda entre os vários agentes educativos, estão a ser beneficiadas não só as crianças mas também os seus familiares e equipa pedagógica, que se vêm assim apoiados na complexa teia pedagógica e se constitui tanto como um direito como um dever de todos, implicando uma cooperação na construção de respostas educativas viáveis e com sentido.

As equipas pedagógicas consideram o envolvimento das famílias benéfico pois assim é possível uma troca de informações importantes relacionadas com a criança, além de trazerem um novo ponto de vista na solução de questões práticas e apoio em novos desafios pedagógicos. A colaboração de diferentes entidades com dúvidas e expectativas diferentes incita a uma discussão positiva e à melhoria da qualidade educativa.

Por outro lado, no que diz respeito às famílias, ao participarem na construção do projeto pedagógico e estarem envolvidas nas práticas, faz com que se sintam mais seguras no seu papel de pais, e alargam o seu conhecimento sobre o que é a infância e a educação de infância (Hohmann & Weikart, 2007). Consequentemente é visível um aumento significativo da confiança depositada no sistema educativo e nos seus profissionais, assim como a valorização progressiva da Creche e Jardim-de-Infância enquanto contexto social e educativo.

A criança enquanto ponto central deste processo assume-se como a principal beneficiária desta cooperação. Pois, segundo Homem (2000), *“de acordo com a vasta produção teórica existente, a ligação escola-família beneficia a criança. Garantindo-*

lhe um desenvolvimento e um percurso de vida mais integrados, facilita a emergência de uma pedagogia interativa, proporciona ocasiões de aprendizagem recíproca à comunidade e aos agentes educativos, é fator de sucesso dos alunos e de eficácia da escola e é expressão de uma cidadania consequente” (p.62).

Esta cooperação atua na criança ainda num outro ponto do seu desenvolvimento, que se prende com a sua autoestima e segurança em ambos os contextos. Isto significa que a presença dos familiares no contexto educativo age, geralmente, na criança de forma positiva, isto porque ao sentir-se apoiada evidencia mais segurança na interação com o espaço, os adultos e os seus pares (Portugal, 1998). Nesse sentido, ao existir uma relação sólida entre as famílias e a equipa pedagógica, a criança sentirá a coerência educativa entre estes dois contextos, favorecendo o seu desenvolvimento social e emocional. Assim sendo, a criança está numa posição delicada, em que é diretamente afetada pela forma como os diferentes agentes educativos se relacionam com esta e também entre si, sendo por isso necessário que essa continuidade seja assegurada por todos.

Importa ainda referir que de certa forma essas diferenças ao nível do que é requerido à criança é desejável, tal como defende Bassedas, Huguet e Solé (1999), *“precisa ficar claro que a escola e família são contextos diferentes e que, nesses contextos, as crianças encontrarão coisas, pessoas e relações diversas; nisso consiste em parte a sua riqueza e potencialidade”* (p.283). Todavia, essa descontinuidade não representa necessariamente uma incoerência educativa, mas favorece as condições para que as crianças se adaptem aos papéis distintos que os seus educadores naturais e profissionais ocupam no contexto.

Assim sendo, é importante compreender quem são os membros significativos para a criança que podem ser envolvidos neste processo colaborativo. Tal como referem Mantovani e Terzi (1998) entendem-se por *“figura significativa de referência alguém que a criança conheça e reconheça, com quem estabeleceu um relacionamento comunicativo, de quem saiba prever os comportamentos e de quem aceite ser cuidada nos momentos de intimidade física, de quem aceite ser consolada, mesmo não tendo com esse alguém o relacionamento exclusivo que caracteriza o relacionamento com a mãe e, frequentemente também com o pai”* (p. 177).

Esta referência pode ser interligada com a realidade educativa atualmente vivenciada em diversas instituições, em que os pais não são já os únicos adultos significativos para a criança, surgindo outros elementos, com laços familiares e/ou afetivos, ativamente presentes na colaboração casa - contexto educativo (Creche / Jardim-de-Infância).

Neste sentido, Goldschmied e Jackson (2006) esclarecem que *“o ChildrenAct de 1989 aumenta enormemente as categorias de adultos reconhecidos por terem um interesse legítimo na criança: avós, tios e tias, amigos da família e irmãos e irmãs mais velhos. (...) [Não valorizar estes adultos de referência] implica ignorar os variados padrões de cuidado e criação das crianças, que prevalecem em culturas diferentes, mas também deixa de aproveitar a oportunidade de encontrar e estabelecer vínculos com membros da rede de apoio natural da criança”* (p.263).

Dito isto, é fundamental que o educador entenda com quem pode conceber uma relação com base na cooperação sem se limitar a preconceitos estabelecidos.

Neste seguimento, as características específicas de cada família, não só no que diz respeito à sua constituição mas também no que se refere ao modo como os membros se relacionam entre si, confere ao educador a necessidade de em colaboração com estas, auxiliar a criança na construção da sua identidade familiar. Esta pode ser caracterizada pelas dinâmicas relacionais, a cultura, os valores e os hábitos próprios de cada família que fundam uma identidade grupal partilhada pelos seus membros, embora vivida dentro das especificidades de cada um. Assim ao tornar-se consciente das especificidades da sua família, a criança constrói uma parte importante da sua própria identidade.

É extremamente importante perceber-se quais as estratégias que podem auxiliar neste processo, o que faz com que este seja um grande desafio pedagógico para a equipa neste campo. Por este se revelar um processo complexo que se desenrola durante grande parte da vida do indivíduo, o educador e as auxiliares de ação educativa devem apropriar os dispositivos utilizados consoante a faixa etária das crianças e do seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Tal como referido anteriormente, a colaboração entre os agentes educativos é essencial no que toca a tudo o que direta ou indiretamente afeta o grupo de crianças. Porém, neste processo são esperadas algumas dificuldades associadas a discrepâncias ao nível dos valores e métodos pedagógicos entre famílias e equipas, que devem ser assumidas e dentro do possível contornadas com vista a um envolvimento efetivo de todos os agentes educativos, contudo *“convêm não perder de vista que as divergências e as discrepâncias, em si mesmas, não constituam um conflito; o conflito é encontrado, mais adiante, na maneira como cada um dos contextos posiciona-se diante de uma perspectiva que não é idêntica à sua e que pode – ou não pode – aproximar-se, posicionar-se a favor”* (Bassedas, Huguet, Solé, 1999:283), importa então procurar respeitar os valores e as crenças familiares sem pôr em causa a identidade profissional que caracteriza o educador, e que se deve basear além da sua própria experiência, em fundamentos teóricos diversos, completos e coerentes entre si.

A raça humana é caracterizada por uma complexidade extrema, o que faz com as relações que são estabelecidas dentro dela estejam imediatamente recheadas de dilemas, questões e conflitos que nos transportam invariavelmente ao passado genético, histórico e cultural, bem como à especificidade de todos e de cada um. Assim sendo, além das características individuais, famílias e equipas pelo seu papel nesta interação, apresentam receios e preconceitos distintos entre si, que importa analisar com mais afinco.

Presentemente as crianças que frequentam instituições educativas, passam grande parte do seu dia em interações com outros adultos que não os seus pais ou outros familiares próximos. Durante o tempo que permanecem neste contexto, são estes, que as crianças procuram para serem confortadas, na resolução de conflitos, na satisfação das suas necessidades de higiene, alimentação e conforto, e é ainda com estes profissionais que são estabelecidas relações fortes de afetividade e cumplicidade. Porém, essas relações podem causar uma certa desconfiança da parte dos pais.

Um dos grandes receios por parte dos pais é perder o «lugar» de principal adulto de referência, o qual não deve por isso ser desvalorizado quando se pretende construir relações de confiança entre a equipa pedagógica e estes membros da família. Mas este não é o único motivo pelo qual existem frequentemente dificuldades ao nível da cooperação, isto porque o facto de as famílias estarem por vezes pouco informadas

acerca da realidade educativa em que as suas crianças estão inseridas, faz com que surja uma certa insegurança em relação ao contexto pedagógico e aos seus profissionais.

Em relação à equipa pedagógica as dificuldades são outras e devem também ser tidas em consideração aquando da reflexão acerca das dinâmicas relacionais entre esta e as famílias das crianças. Porém, segundo Marques (1999) a instituição demonstra algum receio de perder o controlo no processo educativo ao partilhar o poder de decisão com as famílias e comunidade.

Bonomi (1998) expõe os três grupos de críticas que são geralmente apontadas pelas equipas pedagógicas aos pais com filhos pequenos em contextos educativos. Assim, *“algumas críticas referem-se à transgressão por parte dos pais de regras que a creche pede que sejam respeitadas; (...) Outras dizem respeito ao comportamento dos pais quando estão na creche, em particular frente ao problema de afastar-se da criança e de confiá-la à educadora ou ainda ao momento de buscar a criança. (...) Um terceiro grupo de críticas sobre os pais diz respeito aos «erróneos comportamentos educacionais», que fazem com que a criança adquira maus hábitos que, depois, devem ser corrigidos e administrados pelas educadoras”* (p.164).

Compreender qual o melhor método de chegar aos pais para que em conjunto consigam decifrar a solução para estas situações pode salvaguardar o clima de cooperação entre estes dois agentes educativos. Isto porque *“com frequência, esses conflitos levam muito tempo para encontrar uma solução e se tornam crónicos, até criar-se, entre educadoras e pais, um clima relacional bloqueado, no qual parece impossível que de alguma parte surjam iniciativas ou sejam acionados procedimentos voltados a uma efetiva superação do conflito. É quase como se um surdo conflito fosse irrenunciável e servisse à manutenção de uma rotina relacional que não satisfaz completamente a ninguém, mas salva a todos do perigo de ter que renunciar às suas próprias posições”* (Bonomi, 1998:164).

O desejável é nesta situação encontrar a igualdade entre o que é defendido por ambas as partes desta relação e não manter uma inflexibilidade que prejudique famílias, equipas e crianças. Assim sendo, estabelecer e manter um clima relacional positivo e envolvente é da inteira responsabilidade de todos aqueles que visam beneficiar dele, isto

é, nem as famílias nem as equipas devem abdicar do seu dever de colaborar para construir uma realidade educativa de qualidade, refugiando-se na fraca adesão dos outros agentes educativos neste processo.

Na visão da equipa, o relacionamento com as famílias faz parte das competências profissionais defendidas pelo Ministério da Educação (1997), contudo como já foi mencionado anteriormente, por vezes não é fácil estabelecer uma relação de confiança e colaboração entre as equipas pedagógicas e as famílias. As famílias pela sua singularidade devem ser alvo de estratégias de envolvimento e de atuação perante as próprias crianças que vão ao encontro, dentro das suas possibilidades, dos parâmetros relacionais que melhor conhecem. Deste modo, *“quando nos propomos a estabelecer determinadas estratégias ou pautas de atuação acordadas com a família, não devemos esquecer nunca de que se trata; trata-se de uma família que possui as suas pautas de relação, a sua dinâmica e o seu equilíbrio. Tendo em vista o respeito e a valorização da família – e somente a partir do respeito e da valorização da escola pela família – poderemos desempenhar a difícil tarefa de tomar decisões sobre a educação das crianças. Convém lembrar que não existe família-padrão e que cada uma é diferente, tem a sua história e a sua forma peculiar de regular-se.* (Bassedas, Huguet, Solé, 1999:287).

As conversas informais ganham um papel fundamental neste processo e são realizadas regularmente durante os momentos de acolhimento e/ou de saída das crianças. Pelo seu carácter diário estes contactos facultam a troca de informações entre os dois contextos educativos, e podem promover a consolidação da confiança na equipa pedagógica, sendo por isso crucial valorizar estes momentos na relação com os pais e famílias mais alargadas, que podem nestas ocasiões, pela sua informalidade, sentirem-se mais confiantes na interação com o outro.

Todavia, segundo nos dizem Bassedas, Huguet e Solé (1999), estas não podem ser consideradas como a única estratégia no relacionamento equipa/família uma vez que uma dinâmica relacional saudável pressupõe variadas intervenções com características distintas, que vão ao encontro das diferentes necessidades de todos os intervenientes.

Importa mencionar que mais do que “abrir” as portas da sala para visitas esporádicas dos familiares, é importante facilitar discussões positivas entre os agentes educativos que levem a uma construção coletiva de projetos educativos e pedagógicos (Ministério da Educação, 1997) mais significativos para todos.

Tal como é realçado por Afonso (1993), *“só se os pais virem que a sua participação tem resultados palpáveis em termos de influência na escola é que eles se sentem mobilizados para participar”* (Homem, 2000:81), logo, permitir que estes participem ativamente, incentiva-os a envolverem-se nas iniciativas institucionais porque se apercebem da valorização da sua presença, fazendo para estes, deste modo, muito mais sentido momentos como festas temáticas e encontros informais, do que se não existir uma relação pré-estabelecida entre a família e a equipa pedagógica.

Se ambos os intervenientes neste processo se dispuserem a encetar uma dinâmica relacional positiva e de respeito mútuo e se os dispositivos de intervenção honrarem os interesses, necessidades e particularidades de todos os interessados, é bem provável que exista uma maior abertura à colaboração e participação ativa.

2.4- A Equipa Pedagógica e o Trabalho Desenvolvido Com as Famílias

Estabelecer uma relação de qualidade com as famílias conjetura uma interação entre os membros da equipa facilitadora desse objetivo, isto é, a equipa pedagógica deve distinguir-se pela sua coerência ao nível da relação não só com as crianças mas também com os adultos. Fator esse, que de algum modo, justifica a existência de um trabalho em equipa formal, regular e continuado no tempo, que vise a discussão conjunta de questões relacionadas com a prática pedagógica.

Segundo o que defende Figueira (2005) o saber do educador constrói-se/desenvolve-se em ação, em interação, na partilha e na troca de saberes, assim sendo faz sentido que se invista na relação com o outro, alargando o entendimento da realidade pedagógica que se vivencia e criando redes de colaboração efetiva. A mesma autora adianta ainda que a *“aposta no trabalho de equipa poderá aumentar o compromisso na consecução dos objectivos definidos contribuindo para uma resolução*

conjunta de problemas e dúvidas, o que pressupõe que todos os elementos da equipa se devem assumir como verdadeiros interventores conscientes do papel que desempenham na consecução dos objectivos e das metas a atingir” (Figueira, 2005:30).

No entanto, tal como acautela Saitta (1998), é importante que essas finalidades surjam desse próprio trabalho em equipa e que sejam respeitadoras das diversas sensibilidades profissionais representadas no grupo, e não do reflexo de intenções individuais.

Pode-se então assegurar que a educação enquanto trabalho de equipa complexo e consistente ganha uma grande relevância pois, *“de uma liberdade didáctica conduzida individualmente a uma liberdade didáctica com característica de projecto participativo: ao isolamento e à solidão que se escondiam atrás da aparente grande autonomia pessoal, substitui-se uma rica gama de possibilidade de trocas, de confrontos e de contribuições que só podem derivar da convergência de contribuições diferenciadas. A mesma liberdade individual é enriquecida, e não limitada, pelas relações de colaboração e de troca que, colocando em funcionamento uma pluralidade de conhecimentos e competências, tornam mais rico o património profissional de cada indivíduo”* (Spaggiari, 1998:104).

Uma das dificuldades habituais num contexto relacional complexo é compreender o espaço do outro numa equipa e mobilizar dispositivos que apontem para uma dinâmica colaborativa eficaz. Uma vez que isto acontece, deve ser compreendida para que seja totalmente superada, e não ignorada, o que pode causar um agravamento de situações conflituosas e/ou tensas no seio do grupo.

Saitta (1998) defende que *“ não é fácil passar da relação interpessoal (eu-tu), que liga alguns elementos do grupo entre si, àquela que Cattell define como a «unicidade» de grupo, isto é, eu-nós, ou melhor, o sentimento de pertencer ao grupo a uma entidade supra-individual que não é dada pela soma das singulares identidades pessoais, mas pelo confronto, pela elaboração dos conhecimentos comuns que se organizam em um nível mais profundo, mais “sofisticado”. Essa entidade supra-individual é dada pela superação do si e da relação interpessoal para constituir um*

saber comum, uma atmosfera de grupo: exactamente a unicidade, que está para o grupo como a personalidade está para o indivíduo” (Saitta, 1998:117).

Todavia, pensa-se que é nesse equilíbrio, entre aquilo que distingue um profissional de um outro, e a necessidade da equipa trabalhar como um todo de modo a atuar com coerência, que reside a verdadeira dificuldade no trabalho em equipa, sobretudo se for entendido que é a diferença que impulsiona mudanças efetivas que visam a melhoria da qualidade de um contexto.

A este respeito, Clerc e os seus colaboradores lembram ainda que *“por meio de trocas sobre um objecto de conhecimento compartilhado, os adultos co-constroem um quadro conceitual e novos princípios para a ação pedagógica. No cerne do processo, trocas em que cada um – seja qual for seu estatuto profissional ou posição hierárquica na equipe – deve poder expressar seu pensamento, e as ideias, as resistências e as proposições de cada um devem ser consideradas. A instauração de tais relações «equilibradas» é essencial para que a experiência progrida” (Clerc et al, 2004:85).*

Deste modo, se é através da cooperação que se torna possível evoluir profissionalmente, então importa refletir acerca dos moldes que caracterizam um trabalho de equipa de qualidade.

Um bom exemplo para demonstrar o que se pretende de uma relação cooperativa entre os profissionais de educação é o *Centre de Recherche d'Education et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS)*, que surge em Paris nos anos 70 e que defende a importância da Pedagogia Interativa.

Alguns dos aspetos que podem favorecer significativamente esta relação entre profissionais, sejam eles educadores de infância ou não, são: estar aberto à intervenção do outro, na prática pedagógica; assumir uma postura não preconceituosa em relação à diferença mas assumi-la como desejável; e organizar essa dinâmica tendo em conta a necessidade da existência de espaços e momentos destinados ao trabalho em equipa. Contudo, isto não garante por si só o sucesso dessa relação, pois tal como defende Meirieu (2004), *“trabalhar em equipa é prover meios (...) para enfrentar situações complexas que individualmente não poderíamos administrar. Portanto, é politicamente,*

no sentido nobre do termo, correcto prover meios para assumir a heterogeneidade dos seres humanos como uma riqueza e não lutar desesperadamente por esse ideal de pureza e homogeneidade cujo carácter mortífero conhecemos” (p.17).

É por estes motivos que o CRESAS desenvolve um complexo trabalho de equipa. As práticas são gravadas sob diversos pontos de vista e posteriormente, observadas e refletidas em conjunto com os responsáveis pedagógicos da instituição. Segundo os princípios da Pedagogia Interativa não é possível ensinarmos sozinhos, assim sendo a colaboração é essencial, o que reflete um objetivo comum a todos os trabalhadores, ou seja, a qualidade educacional.

Desta forma, é fundamental que os adultos estejam conscientes da necessidade de trabalhar para a melhoria constante das suas práticas pedagógicas, sendo que o *nós* tende a colmatar as fragilidades do *eu* enquanto propaga pontos fortes de cada interveniente no processo (Lino, 2007).

Quanto ao trabalho em equipa, este deve ser encarado na sua globalidade, no entanto pode ser caracterizado nas suas diversas vertentes, ou seja, a que se desenrola entre os profissionais e as famílias e comunidade envolvente, e a que se desenvolve no interior da instituição, e que envolve a dinâmica profissional entre a educadora e a coordenadora pedagógica da instituição ou vertente, o trabalho de equipa entre educadoras e a relação que se estabelece entre a educadora da sala e as auxiliares de ação educativa.

No que diz respeito àquela que se desenvolve no interior da instituição e que de certa forma afeta diretamente a relação que as profissionais estabelecem com as crianças, bem como as interações com os restantes agentes educativos externos ao contexto, torna-se essencial investigar, do ponto de vista teórico, as dinâmicas relacionais que são construídas.

A diretora pedagógica de uma instituição assume um papel bastante importante a vários níveis no que se refere precisamente ao trabalho em equipa (Figueira, 2005).

Assim sendo, por um lado, esta profissional, enquanto membro da equipa exterior à sala pode auxiliar a educadora a perspetivar o ambiente educativo – incluindo a relação com as famílias – de uma outra forma que crie novas oportunidades de cooperação, isto porque *“o trabalho de equipe rediscute, ou visa rediscutir, o olhar que é lançado sobre os alunos, sobre os colegas, sobre a instituição e sobre si mesmo”* (Clerc *et al*, 2004:93), bem como sobre as famílias e outros adultos de referência para a criança.

Por outro lado, a diretora pedagógica, pelo modo como estabelece o trabalho de equipa na instituição, pode personificar exemplos de dinâmicas abertas ao outro, caracterizadas pela partilha do poder e pelo respeito pelas diferenças.

A descentralização do poder promove a valorização de todos os profissionais independentemente do nível hierárquico em que se encontram. Morgado (2004), defende que é necessário *“entender a liderança fundamentalmente como energia propulsora capaz de, com convicção, motivar e mobilizar o empenho e o envolvimento eficaz dos grupos de trabalho”* (p. 14). O ponto de vista deste autor, não enfraquece o papel de coordenação, pelo contrário, engrandece-o uma vez que permite um maior envolvimento e responsabilização de todos, no processo de colaboração entre profissionais.

Este modo de trabalhar em cooperação com o outro é suscetível de ser extensível à realidade da sala, no que diz respeito aos membros da equipa e às famílias. Todavia, é fundamental que a educadora interiorize os pressupostos desta dinâmica, assumindo uma postura aberta em relação às opiniões divergentes e aprendendo a integrar num mesmo currículo diferentes sensibilidades.

Por fim, geralmente a diretora/coordenadora pedagógica possui ainda o poder de modificar a organização temporal e espacial da instituição de modo a adequá-la à construção/consolidação do trabalho em equipa. Hohmann & Weikart (2007) referem que não basta a intenção pessoal para efetivar este trabalho uma vez que para isso é imprescindível que sejam criadas as condições adequadas à planificação, discussão e avaliação da prática pedagógica, tais como: um espaço adequado, e momentos dentro do horário laboral, destinados à reunião formal ou semiformal com os membros da equipa.

A este respeito Goldschmied e Jackson (2006) adiantam ainda que, *“a organização eficaz é essencial para que a equipe de funcionárias trabalhe em conjunto de maneira harmoniosa. É necessário pensar e planejar os sistemas de comunicação, as reuniões de funcionárias, o treinamento no trabalho e o desenvolvimento de carreira. O bem-estar físico e emocional das cuidadoras deve ter alta prioridade”* (p.94-95), de maneira a que tal se reflita no trabalho direto com as crianças e com as interações que estabelece com os outros agentes educativos.

Para além da relação com a diretora pedagógica, também a interação com as restantes educadoras pode ter influências positivas nas diferentes práticas pedagógicas, uma vez que *“o trabalho entre os educadores responsáveis por cada sala e entre os adultos que integram a equipa educativa favorece a aprendizagem sustentada, onde os educadores e professores mais experientes e competentes apoiam os menos experientes. Assim, ao participar na zona de desenvolvimento potencial, os educadores e os professores aprendem no âmbito do interpsicológico o que necessitam para agir de forma autónoma intrapsicologicamente* (Vigotsky, 2000), *o que promove o seu desenvolvimento profissional”* (Lino, 2007:117).

Pensar que o trabalho de equipa entre educadores desenvolve-se mais naturalmente, que aquele que para o mesmo objetivo integra personalidades com diferentes papéis nesta relação, não corresponde à verdade, além disso penso que é arriscado, pois desta forma pode fomentar pouco investimento nesta interação.

Fazendo um balanço daquilo que se teve oportunidade de observar durante os dois estágios curriculares e baseando-se na opinião da estagiária, considera-se que frequentemente os profissionais necessitam de aprender a trabalhar com outros adultos, inclusive com aqueles que profissionalmente estão ao seu nível. Ghedini (1994) defende que *“é um engano supor que o trabalho em grupo está garantido, ao invés de considerá-lo como uma competência que deve ser adquirida, é fundamental «(...) lembrar das dificuldades, da oposição e das defesas que levantamos sempre que temos de lidar com outras pessoas, porque sentimos que teremos de questionar arraigadas concepções que estão na base de nossas crenças»* (p.25) (Figueira, 2005:33).

Por vezes, o entendimento do que é o trabalho em equipa tem de ser renovado de forma a adaptá-lo à realidade institucional dos destinatários. Assim como todos os outros dispositivos, também aqueles que se destinam à cooperação entre educadores, devem fazer sentido para cada um enquanto indivíduo assim como para o grupo na sua totalidade e dinâmica relacional.

As principais vantagens de uma relação de cooperação entre educadores de infância são a existência de oportunidades para discutir a prática pedagógica com outros profissionais que à partida também baseiam as suas interpretações em pressupostos teóricos assim como a partilha de experiências que podem resultar numa melhoria significativa dos ambientes educativos. Caso esta seja de facto significativa na prática pedagógica, pode alcançar o estatuto de *Community of Practices*.

Este conceito, *Community of Practices*, defendido por Wenger e Lave (2009) “*involves, thus, much more than the technical knowledge or skill associated with undertaking some task. Members are involved in a set of relationships over time (Lave and Wenger, 1991:98) and communities develop around things that matter to people (Wenger, 1998). The fact that they are organizing around some particular area of knowledge and activity gives members a sense of joint enterprise and identity. For a community of practice to function it needs to generate and appropriate a shared repertoire of ideas, commitments and memories. It also needs to develop various resources such as tools, documents, routines, vocabulary and symbols that in some way carry the accumulated knowledge of the community, in other words, it involves practice ways of doing and approaching things that are shared to some significant extent among members*” (s.p.).

Apesar deste conceito não se aplicar apenas na educação, penso que é onde melhor se distingue os seus grandes benefícios, pois tal como refere Pinheiro (2007), “*Os saberes pedagógicos são situados, restritos e provisórios e as verdades a que podemos ter acesso através desses saberes, são verdades circunstanciais, relativas e também eventualmente provisórias*” (p.11), a desconstrução das práticas permite que as interpretações feitas, embora devam ter em conta o saber teórico, estejam em sintonia com a realidade e não apenas com o contexto de um estudo.

Nas instituições em que a sua dimensão e/ou outras questões técnicas não permitam a criação de uma «comunidade de práticas» de qualidade, os profissionais podem procurar alternativas fora desse contexto, desde que os pressupostos deste conceito sejam aplicados. Todavia, é imprescindível advertir que a existência de uma *Community of Practices* construída entre profissionais que não exercem no mesmo contexto pedagógico, não substitui uma relação de colaboração dentro da instituição, uma vez que esta é fundamental.

Não obstante, por vezes a partilha profissional com educadoras que exercem noutros contextos, valorizam a nossa prática pedagógica, uma vez que a confrontação com realidades sociais, culturais, educativas e relacionais diferentes favorecem a reflexão crítica e consequentemente a aplicação de novos dispositivos cada vez mais adequados às reais necessidades dos intervenientes.

Discutir a prática pedagógica com aqueles que são exteriores ou não fixos no contexto da sala, pode ter grandes benefícios na prática pedagógica a vários níveis, contudo é com aqueles que diariamente se trabalha, como é o caso das auxiliares de ação educativa, que o trabalho em equipa assume uma importância vital (Ministério da Educação, 2003).

O trabalho de equipa que é realizado com as auxiliares de ação educativa, deve ser construído com base em diferentes dispositivos e dinâmicas, de modo a ir ao encontro das várias necessidades que caracterizam uma relação profissional em educação de infância, isto é, a necessidade de refletir, desabafar, planejar, avaliar e discutir o que foi realizado, de um modo positivo e negativo.

Apresentar uma postura reflexiva, é um desafio individual, uma vez que cada profissional deve refletir acerca da sua prática, sobretudo ao nível das atitudes que assume perante a crianças e os restantes agentes educativos, mas é também um desafio para a equipa como um todo, onde é possível contrapor diferentes perspetivas e sensibilidades distintas em relação ao mesmo episódio.

A este respeito Pinazza (2007) lembra ainda que “*ato de pensar reflexivamente requer da pessoa três atitudes: espírito aberto para aceitar diferentes possibilidades*

explicativas das coisas do mundo e novas inquietações; interesse absorvido para alcançar total envolvimento pessoal com determinado objecto ou causa a ser considerada em análise e responsabilidade em examinar e assumir as consequências de algo projetado e da ação resultante” (p.78).

Assim sendo, esta forma de estar em educação requer competências pessoais que não estão por vezes suficientemente desenvolvidas em todos os membros da equipa. Porém, crê-se que refletir e assumir uma atitude crítica perante o outro e si mesmo, são saberes que podem ser construídos a partir do momento em que o profissional interioriza a sua importância e explora esta nova postura.

Deste modo, a educadora de infância, enquanto profissional mais qualificado e responsável de sala, tem forte influência na aplicação de um pensamento reflexivo em equipa, devendo apoiar as auxiliares de ação educativa neste processo.

Ainda que as profissionais ostentem características pessoais que interferem com a sua prática pedagógica, o educador tem um dever ético e profissional, baseado no maior conhecimento que geralmente detêm na área da educação de infância em comparação com as auxiliares de ação educativa, de defender essa atitude reflexiva e a discussão da prática que conduza as mudanças efetivas.

Devido ao seu papel na manutenção da qualidade educativa, ignorar situações incorretas do ponto de vista pedagógico possíveis de gerarem um conflito, não pode ser uma opção para um educador de infância que assume a responsabilidade pedagógica de um contexto.

Porém, a forma como exerce o seu poder enriquece ou atenua o trabalho em equipa que é desenvolvido, detendo-se esta diferença na opção realizada pelo educador entre autoridade e autoritarismo. Se por um lado o segundo conceito não admite o outro enquanto membro competente, por outro, uma postura de autoridade aceita a opinião do outro, desconstruindo ações e concepções em conjunto embora o educador detenha a palavra final (Senge, 2005).

Este equilíbrio na demonstração do poder, principalmente no trabalho em equipa entre educadores e auxiliares de ação educativa, apresenta frequentemente enormes obstáculos, embora seja fundamental que o educador mantenha um espírito aberto que possibilite uma aprendizagem efetiva com as colegas, visto que, segundo o modelo pedagógico de Reggio Emília, todos podem aprender e todos podem ensinar, independentemente da sua posição social no grupo.

Palacios e Paniagua (2007) vão ainda mais longe quando analisam a relação entre os membros da equipa, referindo que *“o fato de estarem centrados no objetivo educativo não contraria as relações positivas entre membros da equipe, mas, de certa forma, facilita-as. De fato, é muito comum que essas relações profissionais entre colegas na educação infantil ocorram em um clima muito benéfico de proximidade e de cordialidade, que inclui o apoio emocional e a ajuda mútua constantes”* (p. 238).

Todavia, esta relação é vista com alguma reserva, por Mireille Cifali, que defende que a necessidade deste profissional manter uma justa distância no modo como se relaciona com os pais e a equipa, isto é, desenvolver uma relação positiva com os outros membros da equipa pedagógica, não pode diminuir a capacidade deste atuar perante situações menos positivas.

O conhecimento aliado à reflexão pessoal e conjunta é essencial para prevenir atitudes incorretas do ponto de vista pedagógico, porém, a formação inicial do educador e das suas colaboradoras não é suficiente para acompanhar os novos desafios que se impõe com as mudanças sociais contínuas. Deste modo, é crucial o investimento na formação contínua de todos os profissionais que exercem num contexto educativo.

Tal como menciona Spaggiari (1998), *“a atualização contínua é sem dúvida alguma uma garantia para a qualidade profissional dos educadores. A diversificação dos temas e da maneira de atualizar-se torna-se indispensável para responder adequadamente aos múltiplos interesses e necessidades presentes na creche”* (p. 106) e deve ser alvo de investimento de todos aqueles que têm uma posição de responsabilidade no contexto.

Relativamente ao educador de infância, esta formação contínua é geralmente mais acessível uma vez que pode ser alcançada de uma forma autónoma, como é o caso da leitura de novas publicações, da presença em simpósios e encontros e da participação em formações. Todavia, derivado do nível técnico de algumas destas fontes, este processo torna-se menos acessível às auxiliares de ação educativa, que devem por isso ter o apoio dos membros mais qualificados da equipa.

Um educador enquanto gestor do currículo, tem a responsabilidade de criar as condições necessárias de modo a refletir uma prática pedagógica de qualidade, inclusive dar resposta à necessidade de formação dos restantes profissionais, sendo para isso fundamental criar condições organizacionais que a favoreçam.

Não obstante a necessidade de formação ao nível pedagógico, outros aspetos que influenciam a prática devem ser alvos de uma atenção cuidada da parte dos responsáveis, como é o caso da ética profissional.

Estrela (1999) menciona que se exige *“do educador uma coerência e consistência ética que garanta a sua credibilidade moral, enquanto agente educativo que realiza uma função por uma delegação social”* (p.27), contudo deve-se pretender que esta responsabilidade ética seja extensível à restante equipa pedagógica.

Quando falamos em ética no campo da educação de infância, esta está normalmente associada ao trabalho direto com as crianças, no entanto esta conceção limitada não corresponde completamente à verdade. Isto é, a ética profissional engloba também a relação com os adultos – família, equipa, comunidade – interações que influenciam diretamente a prática que é desenvolvida no contexto.

Embora a ética esteja inevitavelmente dependente de condicionantes pessoais, que estão associadas ao modo como a educadora se posiciona perante o outro e a educação, deve existir um conjunto de orientações que regulem a atividade profissional, de modo a garantir a defesa dos interesses das crianças, famílias e colegas nesta dinâmica relacional que se estabelece.

Fazendo uma ligação entre a ética profissional e a prática pedagógica, Estrela (1999) sustenta que *“é sempre o princípio ético do bem que orienta os fins, hierarquiza os valores e determina as regras a que deve obedecer a acção educativa. Por outras palavras, a ética, enquanto reflexão sobre os princípios, implica uma axiologia ou sistema de valores e sustenta a aplicação desses princípios às situações reais (moral)”* (p. 27).

É desta forma que a autora justifica a necessidade da existência de uma Código Deontológico para educadores de infância, onde os profissionais possam suportar a sua prática do ponto de vista ético e moral. Infelizmente é um documento que ainda não existe em Portugal.

Contudo, esta lacuna no sistema educativo português não legitima o fraco investimento dos profissionais nesta área. Embora não consigamos encontrar este documento em Portugal, estão disponíveis documentos provenientes de outros países ocidentais, como é o exemplo do NAEYC Code of Ethical Conduct, que apesar de não terem sido concebidos com o intuito de serem aplicados no contexto português, podem oferecer pistas essenciais para a realização de uma prática educativa de melhor qualidade.

A restrição dos diversos papéis assumidos pelos vários agentes educativos e o respeito que deve fundamentar as interações que são estabelecidas entre eles, distinguem a base do código deontológico que deve orientar a prática pedagógica de uma equipa.

A inexistência de um código oficial desta ordem pode oferecer a oportunidade de cada equipa elaborar o seu próprio documento, desde que se mostre submisso às diversas sensibilidades e ainda que vise a própria realidade educativa.

Assim sendo, é extremamente importante que se discutam atitudes e situações dilemáticas com base em algo que é estável, devendo pôr de lado os sentimentos voláteis que surgem durante um confronto de ideias pedagógicas e/ou humanas.

Por vezes este confronto é associado à existência de estereótipos referentes àqueles com quem interagem. No que diz respeito às famílias, estas são frequentemente acusadas de não defenderem os interesses das crianças, sem que os factos confirmem esta queixa e apenas porque assumem uma conduta pedagógica que não é aceite pelos profissionais.

Tal como defendem Katz & Ward (1991) esta situação não é de todo aceitável do ponto de vista ético e deve ser alvo de uma reflexão individual e/ou em equipa, que vise a desconstrução destes preconceitos, todavia *“contemporary emphasis on greater involvement and participation of parents in their children’s education and care is likely to increase and intensify these problems”* (p. 11). Isto significa que, embora indesejáveis, os problemas que surgem desta relação são habituais e derivam, tal como as autoras esclarecem, de *“discrepancies between parental and practitioner preferences with respect to curriculum goals and methods”* (p. 9) e posturas sociais.

Todavia, o NAEYC Code of Ethical Conduct sustenta que as famílias têm de ser respeitadas na sua especificidade desde que não prejudiquem, de forma comprovada, o desenvolvimento da criança, e que devem ter o poder de tomar decisões acerca da educação dos seus filhos, sem que sejam criticadas ou afastadas do contexto pedagógico que as crianças frequentam (Katz & Ward, 1991).

Deste modo, é importante refletir acerca da postura que deve ser adotada pelos profissionais da educação quando confrontados com conceções diferentes daqueles que estes defendem.

Seguindo esta ordem de ideias, Toulmin adverte que *“pode não haver maneira racional de converter, ao nosso ponto de vista, pessoas que honestamente defendem outras posições, mas não podemos escapar desses desacordos. Ao contrário, devemos conviver com eles, como uma evidência da diversidade da vida humana. No futuro, essas diferenças podem ser resolvidas por outras experiências compartilhadas, o que permitirá o surgimento de escolas diferentes. À frente dessa experiência, precisamos aceitar tal diversidade de opiniões em um espírito de tolerância. Tolerar a pluralidade, a ambiguidade ou a falta de certeza resultantes não é um erro, e muito menos um*

pecado. Reflexão honesta mostra que é parte do preço que inevitavelmente pagamos por sermos seres humanos, e não deuses” (cit In Dahlberg; Moss; Pence, 2003:43).

Assim sendo, é fundamental que a equipa se transforme e adapte aos desafios da diferença, de maneira a integrar no seu seio outros agentes educativos que detêm uma perspetiva plenamente desigual daquela que é defendida no contexto, e que podem enriquecer o diálogo pedagógico em vez de o extinguir.

Contudo, para que tal seja possível, é fundamental reorganizar a ideia de família e a de educador, sendo para isso necessário uma reflexão em relação ao outro e a si mesmo acerca dos preconceitos por vezes dissimulados numa aparente boa relação entre estes.

Maria Grazia Capitanio elaborou um estudo, explicado por Pinheiro (1994), que vem trazer uma nova perspetiva em relação ao modo como interpretamos a relação família/ equipa pedagógica e fornece novas pistas na melhoria da dinâmica entre estes dois parceiros educativos.

A autora explica ainda que, por vezes, o educador *“tendo provavelmente dificuldade em manter contacto como os outros adultos [entenda-se família da criança] a nível narcísico sente-se melhor, desprezando assim o adulto real e criando um ideal com o qual se identifica* (Pinheiro, 1994: 243). Isto é, o educador perante esta situação, tende a discernir opiniões, distanciando um ideal de pai daquilo que é revelado pela realidade.

Para explicar esta teoria com maior rigor *“Maria Grazia Capitanio procedeu à construção de um esquema figurativo da representação social acerca da criança por parte das educadoras de infância que entrevistou (c.f. Figura 1). Esse esquema indica a autora, «resulta de uma composição de cinco elementos ligados entre si: 1) a criança; 2) o adulto ideal; 3) a educadora (todos eles positivamente conotados); 4) o adulto real (conotado negativamente); 5) o processo de crescimento» (Capitanio, 1990, p. 215”* (Pinheiro, 1994: 243).

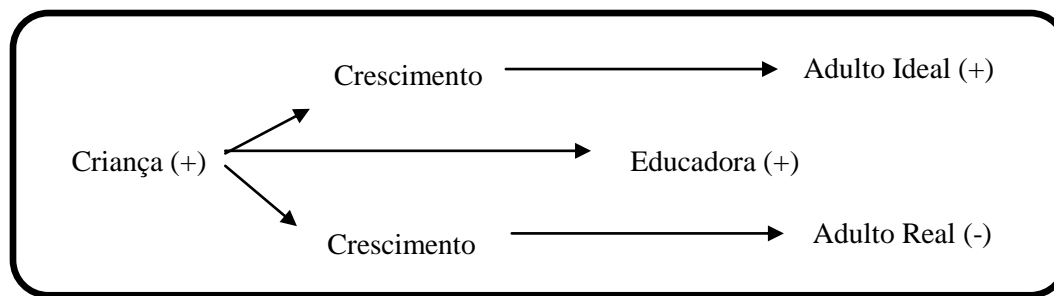


Figura 1 – Esquema figurativo da representação social da criança, segundo Maria Grazia Capitanio (Pinheiro, 1994: 243).

Esta atitude leva a um progressivo afastamento entre a família, que por sua vez não se sente devidamente valorizada, e os profissionais de educação, tendo necessariamente repercussões na criança em diversos níveis. Em relação a este aspeto a autora vai ainda mais longe ao citar Moro, afirmando que a instituição pode se tornar numa escola abusadora que é *“dobrada narcisicamente sobre si própria e assim conduzida a desvalorizar toda a realidade fora de si e a inculcar na criança a ideia de que o mundo é hostil e negativo e que só o modelo escolástico é válido e a seguir servilmente”* (Pinheiro, 1994:244).

Esta questão leva a confrontar as duas conceções que separam equipas pedagógicas de algumas famílias, pois, por um lado, subsiste a ideia que é transmitida por vários autores, e que vem explicitada no início desta fundamentação, de que os contextos educativos ligadas à primeira infância não são valorizados pela sociedade em geral, existindo até a convicção em alguns quadrantes sociais de que a formação a nível superior é supérflua, uma vez que qualquer pessoa pode cuidar de uma criança pequena. Por outro lado, existe a ideia, no universo profissional da educação de infância – embora não seja uma postura adotada por todos – que os pais não são competentes a não ser que se apoderem, nas dinâmicas com os seus filhos, das conceções pedagógicas sustentadas pelo educador/auxiliares de ação educativa.

Todos estes pontos de vista levam a questionar até que ponto é viável construir relações de confiança entre estes parceiros educativos se continuarem a subsistir estes preconceitos que em nada garantem a boa qualidade de um contexto, e logicamente a educação das crianças que são incluídas neste ambiente relacional tenso e propenso a conflitos de diversas ordens.

Assim, Meirieu (1995) defende que é imprescindível encontrar respostas dentro do contexto em vez de as procurar naquilo que não temos influência direta, uma vez que *“para fazer parte da solução, é preciso aceitar ser parte integrante do problema”* (p. 235). Isto é, quando uma *“resistência é reconhecida, pode-se decidir ignorá-la ou rompê-la, excluir, marginalizar, circunscrever a liberdade do outro por uma manipulação hábil ou procedimentos de condicionamento experimentados (...). Mas também podemos decidir reconsiderar nossa própria relação com o saber, nossos métodos de ensino, o estatuto de nossa palavra e de nossos dispositivos”* (Meirieu, 1995: 221).

E é esta escolha que possibilita a concretização de uma relação de qualidade entre a equipa pedagógica e as famílias. Basta apenas assumir que é possível fazer a diferença, refletindo acerca da postura, dos dispositivos e das concepções que estão por trás dessa dinâmica relacional e não atribuindo responsabilidades que não explicam na totalidade o sucesso ou o fracasso de uma relação, para que seja possível podermos incentivar uma mudança efetiva e positiva no contexto.

Sobre este assunto, Loureiro (1994) adverte que *“não adianta concluir e afirmar a sapiência evidente do que não passam de meros chavões, consolo desconsolado para as frustrações da nossa irresponsabilidade, do tipo: «O ensino vai mal...» «Esta sociedade está podre», etc., etc. Ou então a tradicional sacudidela do capote: «A culpa é do governo!» «A culpa é...» Sendo a culpa de todos, a culpa não é de ninguém. Pronto. Corações ao alto, consciências tranquilas e «Cá vamos, cantando e rindo...» Adianta, isso sim, partindo de uma tomada de consciência profunda de nós próprios como seres responsáveis, aperfeiçoar o «veículo» individual com que nos deslocamos e intervimos na sociedade, para participarmos e darmos, assim, o nosso pequeno mas importante contributo na investigação e construção das «peças» tão necessárias a um aperfeiçoamento sólido do «veículo» da nossa viagem colectiva”* (p. 29).

Assim sendo, é desta forma pouco ortodoxa que o autor pretende provocar uma inquietação nos profissionais, de maneira que os leve a perspetivar a sua postura de um modo mais coerente e positivo no desenvolvimento das crianças, que liberte educadores e auxiliares de ação educativa de uma relação limitada à zona de segurança e que os impulse numa prática abrangente e integradora.

SEGUNDA PARTE

ASPETOS METODOLÓGICOS

Breve Introdução

Depois de identificar o objeto de estudo e apresentado a informação considerada pertinente para o quadro teórico de referência deste relatório, a presente parte pretende descrever e fundamentar a metodologia utilizada no estudo desenvolvido.¹

É importante referir que a escolha da metodologia a utilizar num trabalho desta dimensão depende dos objetivos, do tipo de questões a que o estudo procura responder, da natureza do fenómeno a estudar e das condições em que o mesmo decorre (Tuckman, 2005).

Este estudo segue uma metodologia qualitativa e deriva da seguinte questão:

- De que modo a relação entre as famílias e a equipa pedagógica contribui para o desenvolvimento da criança e do grupo?

A partir desta questão e ao longo das etapas da investigação pretende-se, essencialmente interpretar, justificar e sistematizar as relações estabelecidas e avaliar os seus resultados.

¹ Algumas informações, deste ponto e do seguinte, foram consultadas e retiradas do Pré-projecto desenvolvido na Unidade Curricular Seminário de Investigação e Projeto, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2010/2011-

1. Investigação Qualitativa – Justificação da Opção Metodológica

Para desenvolver um projeto no campo educacional é fundamental escolher uma metodologia que vá ao encontro das especificidades das dinâmicas relacionais, construídas naquela conjuntura particular. Deste modo, considera-se que a investigação qualitativa é a que melhor se adequa ao projeto em questão, pelas suas características metodológicas.

A este respeito Biklen e Bogdan (1994) referem que a investigação qualitativa pode caracterizar-se por cinco pontos, os quais irão ser tidos em conta durante este processo investigativo. Eles são:

- 1) valorizar mais os processos em detrimento dos produtos;
- 2) a fonte de recolha de dados durante a investigação é o ambiente natural;
- 3) é utilizada preferencialmente a descrição de episódios;
- 4) a análise dos dados é feita de forma geralmente indutiva;
- 5) as perspetivas dos intervenientes na investigação são fundamentais.

Fazendo uma análise aos pontos referidos anteriormente, é imprescindível destacar três questões importantes, por um lado ao interpretarmos estamos, como defende Brunner (*cit In*; Walsh; Tobin & Graue, 2002), a analisar ações, repletas de significados e intenções e não apenas comportamentos vazios dessa contextualização, por outro lado, se estas intenções ganham destaque nas considerações finais do projeto, com esta metodologia não podemos pretender alcançar resultados passíveis de serem generalizados a outras pessoas, a outro espaço educativo ou temporal, pois estes estão invariavelmente ligados ao contexto em questão. E por último, mas não menos importante, se a recolha e interpretação dos dados e a intervenção pedagógica depende diretamente da forma como o educador se posiciona no panorama educativo, da sua individualidade e das experiências sociais, culturais e relacionais que acumulou ao longo da sua vida, todas as considerações retiradas deste projeto serão necessariamente um reflexo conjunto do contexto educativo em questão e do investigador – paradigma interpretativo. Isto é, cada sujeito interpreta uma determinada realidade consoante as suas convicções pessoais, sendo que desse modo, é expectável que diferentes

investigadores conduzam o processo de forma antagónica e admitam considerações também elas dispares, quando partem dos mesmos dados.

O estudo em causa segue uma metodologia qualitativa de orientação naturalista e interpretativa. Naturalista no sentido em que o estudo de determinado fenómeno deve ocorrer no seu contexto natural e no qual o investigador deve respeitar a evolução natural do fenómeno, não criando interferências intencionais ou procurando manipulá-lo.

Tal como defendem Bogdan & Biklen (1994), *“na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (...) Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm que ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem”* (p.47-48).

Por outro lado, a investigação é qualitativa pois tem como principal objetivo procurar a forma mais adequada de tornar mais inteligíveis os mundos da experiência daqueles que estão a ser estudados (Denzin & Lincoln, 2006).

Deste modo, procura não só estudar o indivíduo num contexto, mas também compreender os significados que este atribui à sua vida.

A postura do investigador assume também uma grande importância, sendo que a melhor que se encaixa na investigação qualitativa é a de observador participante. A este respeito, Estrela (1994) apresenta duas opiniões de autores diferentes, mas que se complementam entre si e que visam caracterizar este modelo de observação. *“ (...) no caso de Smith, a observação participante situa-se preferencialmente num plano de observação-ação, desencadeadora de novas situações resultantes da intervenção do observador. Para Wilson (...) é fundamentalmente, uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir de diversas significações que os participantes na acção lhe conferem”* (p. 34).

Quer isto dizer que, é neste equilíbrio entre a postura de observador e a atitude interventiva, que assenta o desafio do investigador num contexto pedagógico.

Importa também referir que a metodologia qualitativa tem por base o facto de nenhuma informação ser banal ou menos importante, isto é, qualquer informação pode constituir uma pista capaz de ajudar à melhor compreensão do objeto de estudo. Segundo Bodgan & Biklen (1994), *“os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados”* (p. 48).

Neste processo o investigador não deve demonstrar a sua opinião ou tomar posições relativamente aos fenómenos abordados, apenas deve estimular a participação do informante.

A proximidade que existe entre o investigador e os participantes no estudo pode ser encarado como uma vantagem, na medida em que existe um diversificado e maior conhecimento mútuo dos intervenientes na investigação. Bodgan & Biklen (1994) afirmam que a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objeto de estudo.

De maneira a terminar esta abordagem evidencia-se a seguinte afirmação, que enaltece a importância do desempenho do investigador, *“a essência da investigação qualitativa assenta numa abordagem minuciosa tão sensível como criativa de entrevista aos inquiridos, análise e interpretação dos dados recolhidos, de uma forma que seja potencialmente relevante para o desenho da investigação”* (Robson & Foster, 1989:14, citado por Duarte, 2010: 56).

2 – Os Contextos de Estudo

Como já foi mencionado anteriormente, este projeto foi desenvolvido em dois contextos educativos formais para a infância – Creche e Jardim-de-Infância - cada um deles com as suas especificidades e características próprias. Os períodos de estágio, realizados nestas valências tiveram a duração de dez semanas, em cada um deles.

Considera-se importante, antes de mais, contextualizar a prática, pois esta é a base de todo o relatório.

2.1 – Valência de Creche (Instituição A)

Neste ponto, apresenta-se uma breve caracterização da *Instituição A*, situada na localidade de Vila Nogueira de Azeitão, pertencente à freguesia de São Lourenço, concelho de Setúbal, na qual foi realizado o estágio em creche.²

A *Instituição A* é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), não tendo desta forma, como finalidade a angariação de lucros monetários, permitindo um acesso mais facilitado à educação de infância a famílias com menos posses. Contudo, existe uma certa contradição porque a maioria das crianças que frequentam esta instituição provêm de famílias de classe média/alta.

Esta instituição possui as valências de Creche, Jardim-de-Infância e CATL e a sua coordenação é assegurada por uma psicóloga.

Quanto à equipa, é constituída por uma Diretora, uma Coordenadora Pedagógica, nove Educadoras de Infância, dezoito auxiliares de educação, uma Chefe de Secção, uma Rececionista de 1ª, uma Cozinheira e quatro Ajudantes de Cozinha.

² Algumas informações apresentadas neste e no ponto seguinte, foram retiradas do Dossier de Estágio I, elaborado para a Unidade Curricular Estágio I, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2010/2011 e também do Projeto Educativo da Sala dos Cantores, Ano Letivo 2010/2011, fornecido pela Educadora cooperante.

O pessoal docente e não-docente que exerce funções nesta instituição tem a seguinte carga horária:

Pessoal	Horário
Educadoras	09h30-13h00, 14h00 -16h30
Auxiliares de Educação	07h45-13h00 ,14h15-16h00 11h30-14h00,15h15-19h00
Psicóloga / Coordenadora	09h00-13h00, 14h00-17h00
Cozinheira	08h00-13h00, 14h00-17h00
Ajudantes de Cozinha	08h00-14h00,17h00 09h00-13h30-14h30-18h00
Serviços gerais	08h00-13h00,14h00-17h00 10h00-14h00, 15h00-19h00
Secretaria	09h00-13h00, 14h00-17h30

Quadro 1 – Horário do pessoal docente e não-docente

No que diz respeito às valências que constituem toda a instituição, capacidade de crianças por sala a as suas respetivas idades, é possível através do quadro seguinte, compreender a sua organização.

Valências	Idade	Número de Crianças
CRECHE		
A Casa dos Mimos	0 aos 12 meses	8
A Casa dos Mágicos	0 aos 12 meses	8
A Casa dos Acrobatas	12 aos 24 meses	10
A Casa dos Trapezitas	12 aos 24 meses	10
A Casa dos Atores	24 aos 36 meses	15
A Casa dos Cantores	24 aos 36 meses	15
JARDIM-DE-INFÂNCIA		
Pintores	3 anos	22
Poetas	4 e 5 anos	19
Inventores	4 e 5 anos	20
CATL		
Escultores	6 aos 10 anos	21
Escultores	6 aos 10anos	7

Quadro 2 – Valências e Capacidade

2.1.1 – Breve Caracterização do Grupo

O grupo da sala dos Cantores é composto por quinze crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos, sendo oito elementos do sexo feminino e sete do sexo masculino.

Em relação à nacionalidade, as crianças são todas de nacionalidade portuguesa, embora os progenitores, de uma das crianças, seja de nacionalidade russa.

Destas crianças apenas duas frequentam pela primeira vez uma instituição com estas características, tendo o resto do grupo, já interiorizado um conjunto de rotinas e regras nos anos anteriores. Este facto facilita a adaptação a maiores exigências ao nível do que é pedido ao grupo, nomeadamente no momento de arrumar a sala e no respeito pelas rotinas, prática esta que se adequa ao seu desenvolvimento social.

Em relação às características familiares, é possível concluir, que a maioria destas crianças provém da classe média/ alta em que os seus progenitores possuem habilitações literárias, que variam entre Licenciatura e 9º ano de escolaridade, sendo que a educadora cooperante projetou, em percentagem, essas mesmas habilitações (30% - Licenciados; 30% - 12º Ano; 40% - 9º Ano). Estas crianças estão inseridas em ambientes familiares biparentais.

Relativamente ao grupo, as crianças gostam de atividades ligadas à expressão plástica e motora. Demonstram bastante interesse em ouvir histórias, em cantar e em realizar jogos com movimento.

É um grupo de crianças meigas e comunicativas, tanto em relação ao adulto como às outras crianças. São crianças muito ativas, alegres e dinâmicas e mostram grande entusiasmo em experimentar coisas novas e em tudo o que é novidade.

São naturalmente irrequietas, mas conseguem estar sentadas quando a atividade lhes desperta interesse. Contudo, têm algumas dificuldades em cumprir regras e limites estabelecidos surgindo, por vezes, conflitos na base dos quais está a posse de

determinados materiais/objetos. Na maioria das vezes, esses conflitos são resolvidos com a intervenção do adulto, no entanto, também é necessário dar espaço às crianças para resolverem entre si os seus próprios conflitos/problemas.

Enquanto grupo, estas crianças ainda apresentam algumas dificuldades ao nível do brincar em parceria com o outro. Este é um fator que tem vindo a ser trabalhado pela equipa pedagógica de sala, embora seja de ressaltar que esta é uma característica frequente em grupos com crianças desta faixa etária.

No entanto, pode-se afirmar que de uma maneira geral é um grupo bastante calmo, que acata muito bem as tarefas propostas por qualquer elemento da equipa pedagógica de sala e que de uma maneira geral, compreendem a rotina diária.

2.2 – Valência de Jardim-de-Infância (Instituição B)

O segundo momento de estágio decorreu na *Instituição B*, que acolhe as valências de Creche, Jardim-de-Infância e CATL. À semelhança do contexto educativo anterior, esta instituição está sob a tutela do Ministério da Educação, sendo que é uma instituição privada de solidariedade social, não tendo como finalidade a obtenção de lucros monetários. Tem como objetivo a educação e assistência social a crianças entre os quatro meses e os dez anos.³

Esta instituição foi construída de raiz e inaugurada em 1982, sendo que no seu projeto houve a preocupação que todas as salas fossem amplas, que recebessem bastante luz solar e que permitissem um fácil acesso ao exterior. Contava na altura com duas salas de Jardim-de-Infância, uma sala de Creche frequentada por crianças entre os dois e os três anos, e uma de CATL. Todavia, no ano de 2005 esta instituição foi alargada para aglomerar mais duas salas de Creche – berçário e sala parque – tendo sido estas obras cofinanciadas pelo Fundo Social Europeu e o Programa Regional de Lisboa e Vale do

³ Informações retiradas do Dossier de Estágio II, elaborado para a Unidade Curricular Estágio II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2010/2011 e também do Projeto Curricular da Sala Amarela do ano letivo 2010/2011, fornecido pela Educadora cooperante.

Tejo. O espaço exterior também foi melhorado uma vez que foram adquiridas na altura, estruturas promotoras do desenvolvimento motor das crianças.

Em relação à equipa pedagógica esta é constituída por duas pessoas que asseguram as crianças durante o dia, em sistema de horário rotativo. A equipa é formada por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

Estas duas profissionais têm a seguinte carga horária:

PESSOAL	HORÁRIO
Educadora	9h00/17h00
Auxiliar	9h00/17h00 9h30/17h30 10h00/18h00

Quadro 3 – Horário do pessoal

2.2.1 – Breve Caracterização do Grupo

O grupo da sala Amarela é composto por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo sete elementos do sexo feminino e dezoito do sexo masculino.

Em relação à nacionalidade, as crianças são todas de nacionalidade portuguesa, embora o progenitor de uma das crianças seja de nacionalidade brasileira.

Destas crianças apenas três frequentam pela primeira vez uma instituição com estas características. Quinze crianças transitaram do ano passado e sete vieram da sala de creche.

Uma das crianças apresenta um atraso de desenvolvimento global e é acompanhada por uma educadora de intervenção precoce, destacada pelo Ministério da Educação. Uma outra criança provém do Centro de acolhimento da Cáritas Diocesana de Setúbal.

Em relação às características familiares, segundo o projeto curricular, as crianças provém da classe média em que os seus progenitores possuem habilitações literárias, que variam entre o 1º Ciclo e o Ensino Superior, sendo que a educadora projetou, através das entrevistas feitas no início do ano, os seguintes dados: (1º Ciclo – 2; 2º Ciclo – 4; 3º Ciclo – 9; Secundário – 24; Superior – 2). A maioria destas crianças está inserida em ambientes familiares biparentais.

Relativamente ao grupo, as crianças gostam de atividades ligadas à expressão plástica e motora. Demonstram bastante interesse em ouvir histórias, em cantar e em realizar jogos com movimento.

É um grupo de crianças meigas e comunicativas, tanto em relação ao adulto como às outras crianças. São crianças muito ativas, alegres e dinâmicas e mostram grande entusiasmo em experimentar coisas novas e em tudo o que é novidade.

Enquanto grupo, estas crianças ainda apresentam algumas dificuldades ao nível do brincar em parceria com o outro, nomeadamente as crianças de três e quatro anos, que *“passam menos tempo em jogo paralelo e solicitam mais vezes a atenção do adulto”* (Projeto curricular 2010/2011:15).

No entanto, pode-se afirmar que de uma maneira geral é um grupo calmo, que acata muito bem as tarefas propostas por qualquer elemento da equipa pedagógica de sala e que compreendem a rotina diária.

No momento das refeições, a maioria das crianças já possui uma certa autonomia, mas outras ainda necessitam e solicitam a ajuda do adulto. Contudo, é notório, que ao início algumas já eram autónomas e com o passar do tempo começaram a solicitar a ajuda do adulto, regredindo um pouco. Pensa-se que faziam isso como forma de chamar a atenção do adulto ou para testar os seus limites.

Todo o trabalho que foi desenvolvido pela equipa pedagógica desta sala teve em atenção as características individuais de cada criança, estimulando assim uma maior autonomia, criatividade, confiança e autoestima.

2.3 – Participantes no estudo

Neste ponto são caracterizados os participantes que ativamente fizeram parte da investigação, neste caso as crianças que foram alvo de observações e as duas educadoras cooperantes, que acompanharam o estágio e que participaram como entrevistadas, sendo elas as principais participantes do estudo.

Era de todo o interesse, para este estudo em concreto, considerar e privilegiar as narrativas das educadoras, relativas às suas práticas educativas no seu quotidiano da Creche e do Jardim-de-Infância e quanto à sua perspetiva sobre as crianças, as famílias e a equipa.

Para se poder realizar este estudo, as duas educadoras cooperantes foram informadas da pretensão e objetivos gerais do estudo e a sua importância, e foi-lhes solicitada a participação, autorização e colaboração para a utilização dos vários registos e observações, sendo desde logo salvaguardada a necessária privacidade dos intervenientes, principais fatores para levar a cabo a investigação, tendo os seus nomes sido substituídos por “Educadora de Creche” e “Educadora de Jardim-de-Infância”.

As educadoras participantes neste estudo deram a conhecer os seus percursos profissionais, nos vários momentos onde se proporcionaram conversas informais e em situação de entrevista.

Em seguida, será apresentado um quadro onde estão referidos os aspetos que foram considerados os mais adequados para a caracterização das participantes do estudo.

	Educadora de Creche	Educadora de Jardim-de-Infância
Idade	41	40
Formação Base	Bacharelato em Educação de Infância	Licenciatura em Educação de Infância
Escola de Formação	Escola Superior de Educação de Setúbal	Escola Superior de Educação de Setúbal
Ano de conclusão do curso	1992	1994
Instituição em que exerce a sua função	Instituição “A”	Instituição “B”

Quadro 4 – Caracterização das educadoras participantes no estudo

2.4 - Descrição dos Dispositivos e Procedimentos de Recolha de Informação

Sabendo que o ambiente educativo e as relações que nele se estabelecem são caracterizados pela sua complexidade, é fundamental utilizar diversos instrumentos para a recolha de informação, possibilitando posteriormente a análise e confrontação de diferentes perspetivas, de modo a retirar considerações finais mais consistentes e fidedignas.

De acordo com Bell (2008), os instrumentos *“são seleccionados e estabelecidos de forma a permitir-lhe obter respostas. O instrumento é apenas a ferramenta que lhe permite recolher a informação, mas é importante que seleccione a ferramenta mais adequada”* (p.99). A escolha e a utilização dos instrumentos permitem ao investigador

compreender, descrever, explorar e avaliar a qualidade dos dados obtidos através das várias fontes (De Ketele & Roegiers, 1999).

Neste estudo tornou-se necessário refletir sobre os dispositivos e procedimentos de recolha de informação mais apropriados para a realização das intencionalidades deste estudo que em seguida são apresentadas:

- Descrever as práticas das educadoras cooperantes identificando os seus modos de intervenção direta ou indireta com as crianças;
- Compreender e interpretar as conceções das educadoras, de maneira a entender mais sobre o modo como a relação entre as equipas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento da criança e do grupo;
- Identificar quais as questões que os profissionais de educação consideram mais e menos positivas por parte das famílias e das equipas, que podem prejudicar a relação entre Equipas e Famílias e consequentemente o desenvolvimento da criança e do grupo;
- Perceber que estratégias são utilizadas pelos profissionais para facilitar a relação entre Equipas e Famílias.

2.5 - Instrumentos Utilizados na Recolha de Informação

A investigação qualitativa tem por base técnicas de recolha de dados descritivas e a sua análise cuidadosa, tal como defendem Bogdan & Bilken (1994), *“no processo de recolha de dados, devemos escutar correctamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes”* (p.291).

Durante este projeto de investigação foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de informação:

- 1) Observação participante quer da intervenção educativa das educadoras cooperantes, quer das crianças em atividades propostas pelo adulto ou atividades auto-iniciadas;
- 2) Conversas informais com a equipa pedagógica de sala e coordenadora da instituição, onde foram abordadas as temáticas sobre as quais este projeto se debruça – trabalho com as famílias e a importância do trabalho de equipa no âmbito do fortalecimento das relações ambiente educativo/famílias, que deram origem a registos escritos e reflexões cooperadas;
- 3) Entrevistas semiestruturadas, que incidiram na narrativa dos entrevistados sobre os aspetos mais significativos do seu percurso profissional.
- 4) Análise documental, onde foram consultados documentos institucionais, tais como o Projeto Educativo da Sala dos Cantores – Projeto Educativo da Instituição “A” (ver Anexo A) e também o Projeto Curricular da Sala Amarela – Projeto Educativo da Instituição “B” (ver Anexo B);

Todos os dados recolhidos durante o projeto foram interpretados com base no conhecimento que se detinha das crianças, das suas famílias e da equipa pedagógica de sala; nas convicções e identidade pessoal e profissional da estagiária; e ainda, no estudo de diferentes teorias de diversos autores relacionados com as temáticas abordadas.

2.5.1 – Observação Participante

A observação pode ser direta ou indireta. Nesta investigação o método escolhido foi a observação direta, onde *“o próprio investigador procede directamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados”* (Quivy & Campenhoudt, 2008:164).

Pensa-se que este tipo de recolha de dados é muitíssimo importante, pois permite um contacto pessoal e estreito do investigador com o fenómeno pesquisado. Quivy & Campenhoudt (2008) defendem que os métodos de observação são *“os únicos métodos*

de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (p.196).

Todo o trabalho do investigador só será considerado válido se houver rigor e detalhe nas observações feitas, bem como do contínuo confronto entre as observações e a reflexão teórica baseada na experiência de outros investigadores.

Enquanto estagiária, as observações realizadas foram recolhidas durante vários momentos da rotina diária, entre os quais, o acolhimento, as refeições, a higiene, as atividades propostas pelo adulto, as atividades auto-iniciadas e nas saídas, tentando sempre encontrar um equilíbrio entre a participação e a observação.

Durante esses momentos de observação, caso surgissem dúvidas, a educadora cooperante era questionada nesse instante ou durante as reflexões cooperadas feitas semanalmente. Toda a equipa pedagógica, desde o primeiro dia de estágio, sempre se mostrou disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida que pudesse decorrer durante a investigação.

2.5.2 – Conversas Informais com a Equipa Pedagógica

Os momentos em que informalmente houve troca de informações e discussões com as educadoras cooperantes foram comuns durante todo o estágio e assumiram uma grande importância no desenvolvimento deste projeto de investigação.

Pode-se afirmar que, todos os comentários e opiniões ditas pelas educadoras participantes neste estudo, e também pelos demais profissionais das instituições em causa, foram fundamentais para o esclarecimento das situações observadas e das conceções que detêm em relação aos contextos educativos, das crianças, da família e da equipa, o que facilitou bastante na análise das informações recolhidas.

2.5.3 – Entrevistas Semiestruturadas

Tal como referido anteriormente, o presente estudo tem como material empírico de base as entrevistas realizadas a duas educadoras de contextos educativos diferentes.

Na investigação qualitativa a entrevista apresenta-se como um método de recolha de informação que em aneção com a observação participante e a análise de conteúdo instrumentam a investigação (Bogdan e Biklen, 1994; De Bruyne *et al.* 1975, em Hérbert *et al.*, 2005).

Para este estudo, a entrevista foi um dos métodos escolhidos porque “[...] *é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro*”(Bogdan & Biklen, 1994:92).

Este é um método formal, onde existe troca de informação entre pessoas – entrevistador e entrevistado – sendo que o entrevistador deve ser claro com os objetivos que pretende abordar, de modo a garantir que o tempo é utilizado para dar e obter informação relevante e esclarecedora para o estudo em causa.

Ludke e André (1986), referem que “*a principal vantagem da entrevista “[...] é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, [...] sobre os mais variados tópicos*” (p. 34), ou seja, há uma maior flexibilidade, em que o entrevistador pode repetir, esclarecer, formular de maneira diferente as questões, assegurando que está a ser compreendido. Utilizando este instrumento, é possível obter informações mais precisas, podendo ser confrontadas e comprovadas imediatamente.

No decorrer da entrevista, o entrevistador tem a oportunidade de observar o entrevistado o que lhe permite avaliar as suas atitudes e condutas à luz de uma observação direta.

Contudo, segundo Marconi & Lakatos (2006), a entrevista também tem as suas limitações, tais como:

- Dificuldades de comunicação e de expressão tanto da parte do entrevistador como do entrevistado;
- Possibilidade de haver uma falsa interpretação por parte do entrevistador;
- Disposição variável para dar informações, por parte do entrevistado;
- Retenção de dados relevantes para a investigação;
- Pequeno grau de controlo sobre os dados recolhidos;
- Difícil tabulação dos dados;
- Ocupa muito tempo, sendo de difícil realização.

a) Preparação da entrevista - o guião da entrevista

Preparar uma entrevista desta natureza requer algum tempo disponível e exige alguns cuidados, começando por fazer um planeamento e um esboço da entrevista como a fase mais importante.

Para este efeito, foi elaborado um guião orientador da entrevista (ver anexo C), o qual assumirá o formato semiestruturado. Assim, o entrevistador dispõe de uma série de perguntas pré-estabelecidas sobre as quais ambiciona receber informação por parte do entrevistado. Todavia, é dada a total liberdade ao entrevistado para falar abertamente, em qualquer momento no decorrer da entrevista. Ao entrevistador é incumbida a tarefa de orientar a entrevista, garantindo que o entrevistado não se afasta dos objetivos, colocando as perguntas de forma tão natural quanto possível, sempre que considerar oportuno.

O guião foi construído tendo em consideração o objeto de estudo, as vertentes de análise e foi organizado em cinco grandes blocos, incluindo os objetivos de cada um, bem como possíveis questões a realizar. Foram elaboradas maioritariamente perguntas concretas que facilitasse o discurso aberto das entrevistadas sobre o que se pretende analisar, sem influenciar ou direcionar a suas respostas.

As entrevistas foram realizadas num ambiente informal, descontraído e sem pressões, de maneira a deixá-las responder à vontade. Tal como defende Biggs (1986, referido por Bogdan & Biklen, 1994) as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os indivíduos estarem à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista. No entanto, (Bogdan & Biklen, 1994) consideram que *“as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas „sim“ e „não“, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”* (p.136).

No decorrer das entrevistas foram colocadas, por esta ordem, às duas entrevistadas, as seguintes questões enunciadas no guião:

- 1- Quando se decidiu pelo curso de educação de infância?
- 2- O que a motivou a trabalhar com crianças?
- 3- Onde realizou a sua formação inicial, e porquê? Em que ano a concluiu?
- 4- Onde iniciou a sua atividade profissional?
- 5- Como tem sido a sua experiência como educadora de infância?
- 6- Considera que a sua formação inicial a preparou para esta temática?
- 7- Que expectativas desenvolveu quando começou a trabalhar como educadora de infância?
- 8- Quais foram as maiores dificuldades que sentiu no decorrer do seu percurso profissional?
- 9- Quais as modificações que gostaria de ver implementadas na educação pré-escolar?
- 10- Na sua opinião, a instituição onde trabalha pode ser considerada um complemento e continuação de experiências familiares?
- 11- Pensa que esta instituição está a desenvolver atividades educativas?
- 12- Tem uma relação de confiança com os pais das crianças?
- 13- Na sua opinião, a família tem uma relação ativa com a escola?
- 14- Na sua opinião, há colaboração entre a escola e a família?
- 15- Pensa que a escola está aberta aos pais?
- 16- Sente dificuldade em conversar ou manter uma relação mais próxima com os pais?
- 17- Com que frequência vê/conversa com os pais?
- 18- Os pais são assíduos às reuniões que convoca?

- 19- Costumam intervir nas reuniões de pais?
- 20- Como descreve a relação entre a equipa pedagógica e as famílias?
- 21- De que modo a relação entre a equipa pedagógica contribui para o desenvolvimento da criança e do grupo?
- 22- Para si, quais as questões que considera mais e menos positivas por parte das famílias, das equipas, que podem prejudicar a relação entre equipa e famílias e consequentemente o desenvolvimento da criança e do grupo?
- 23- Quais as estratégias que utiliza para facilitar a relação entre a equipa e as famílias?
- 24- No futuro vai usar outras estratégias? Quais? Já foram refletidas em equipa?

b) A Situação da entrevista

Primeiramente será necessário escolher um local onde irá decorrer a entrevista, e essa escolha é de grande importância, tal como referem Ghiglione & Matalon (1997), a entrevista deverá decorrer num local onde seja possível “[...] *conciliar o objeto do estudo e os lugares da entrevista*” (p.70).

Seguindo esta teoria, as entrevistas decorreram de uma maneira informal, sendo que a primeira foi realizada com a Educadora de Creche, em sua casa (sugestão da entrevistada) e a segunda foi realizada com a Educadora de Jardim-de-Infância na sala onde decorreu o estágio curricular. Ambas tiveram a duração de, aproximadamente 60 minutos.

Para a realização das entrevistas foi necessário recorrer a um instrumento audiovisual para que ficassem registadas as duas entrevistas. Este recurso, no início, causou algum incómodo mas rapidamente foi ultrapassado.

Nos momentos que antecederam a entrevista, foi relembado o objetivo do estudo e foi salientada a importância do seu contributo para o desenvolvimento e sucesso deste trabalho. Foi-lhes garantida a confidencialidade no que se refere ao conteúdo das suas narrativas, assim como o anonimato quanto ao seu nome próprio como também à designação das instituições onde desenvolvem o seu trabalho.

Em seguida, iniciou-se a entrevista baseada no guião previamente elaborado, mas adaptando as questões a cada momento da conversa e do discurso da entrevistada.

c) Análise e interpretação das entrevistas

Depois de se realizar a gravação das duas entrevistas, seguiu-se o trabalho “moroso e trabalhoso” de transcrever as entrevistas para o computador para posteriormente ser feita uma primeira análise.

Apesar de ser um processo demorado e cansativo, este trabalho revelou-se um auxílio bastante útil para proceder à análise das entrevistas.

Após esse trabalho, os resultados obtidos das entrevistas, foram devolvidos às educadoras que tiveram a oportunidade de corrigir, acrescentar ou alterar o que achassem necessário.

Quando as entrevistas foram novamente entregues constatou-se que não foi necessário acrescentar mais informações ou alterar as que tinham sido relatadas inicialmente.

A partir desse momento, realizou-se uma primeira leitura, que permitiu encontrar outros temas/assuntos, alguns diretamente relacionados com categorias pensadas inicialmente, outras vieram a constituir-se após a entrevista.

2.5.4 – Análise Documental

Após as observações, conversas informais e entrevistas semiestruturadas, a construção dos dados para esta pesquisa foi complementada com a análise documental. Neste caso, foram construídos a partir da análise dos Projetos Educativos das Instituições “A” e “B”.

Tal como afirmam Bodgan & Biklen (1994), estes documentos oficiais são “[...] materiais [...] encarados por muitos investigadores como sendo extremamente

subjetivos [...], existem outros [...] que vêm estes documentos de uma forma positiva, pois servem para o investigador compreender como a escola é definida por várias pessoas [...]. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspetiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (p. 180).

Os momentos de observação direta deste estudo deram também origem às notas de campo, que segundo Bodgan e Biklen (1994) é “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolhe e refletindo sobre os dados de estudo qualitativo” (p. 150). Ou seja, são registos que devem respeitar a linguagem dos sujeitos, devem ser simples e claros, quanto possível, e têm dois objetivos: o primeiro é descritivo e pretende captar uma imagem por palavras, pessoas, ações e conversas observadas; o segundo é reflexivo, isto é, apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações.

Neste sentido, durante o estudo foram registadas as situações e afirmações mais significativas e pertinentes para o estudo em causa, tendo a preocupação que fossem as mais detalhadas e concretas, devidamente datadas e referenciado o contexto.

3 – Descrição dos Dispositivos e dos Procedimentos de Análise de Informação

3.1 – Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é um processo bastante importante numa investigação qualitativa, pois permite a interpretação dos sentidos implícitos dos discursos das entrevistadas, e das demais informações obtidas ao longo da investigação. É um método de análise textual que se utiliza em entrevistas na análise de informações qualitativas.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), “*aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens*”. O mesmo autor refere ainda que, há três fases de análise da informação recolhida antes de passar a uma fase de

codificação e categorização, são elas: fase descritiva, fase de inferência e fase de interpretação (Bardin, 1977: 38 e 39).

A fase descritiva corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador. A fase de interferência é um processo de organização de dados, onde se devem destacar os aspetos fundamentais e identificar fatores chave. Por fim, a fase de interpretação diz respeito ao processo de obtenção de significados e conclusões a partir dos dados adquiridos.

Para a análise dos dados, propriamente dita, houve a preocupação de ler mais do que uma vez todos os documentos obtidos, nomeadamente as notas de campo e as entrevistas, e fazer a transcrição de todos os registos, para ter assim uma visão completa e abrangente sobre o assunto. Todo o material recolhido ao longo da investigação foi organizado e submetido a uma análise pormenorizada e indutiva.

Para que fosse possível realizar a análise de conteúdo, num primeiro instante, procedeu-se à transcrição das entrevistas, que se revelou uma tarefa trabalhosa e morosa, contudo houve sempre o cuidado de reeditar de forma fiel o discurso das entrevistadas.

3.2 – Procedimentos de Análise de Informação

Na sequência da identificação dos processos metodológicos descritos anteriormente, pretende-se, em seguida, apresentar os dados obtidos ao longo deste estudo. O facto de tornar os dados mais visíveis, a comparação e o confronto tornam-se mais imediatos, possibilitando uma visão mais ampla e abrangente do objeto de estudo.

Após a apresentação dos dados, procede-se à sua análise, recorrendo quer ao enquadramento e à problematização teórico-conceptual desenvolvida previamente, quer à reflexão que a informação resultante propiciou em termos desta experiência.

Assim, nesta fase, o investigador deve confrontar os dados adquiridos, nos diversos momentos da investigação através de diferentes instrumentos, de maneira a

comprovar e sintetizar os resultados obtidos, descritos e organizados e dar respostas à questão inicial deste estudo.

Como técnicas de tratamento da informação recolhida utilizar-se-á a análise das entrevistas, confrontando as conceções das educadoras e o que ambas cogitam sobre a importância do trabalho com as famílias e com a equipa pedagógica e sobre a relação entre estas duas entidades.

Os resultados obtidos a partir dos dispositivos acima referidos serão apresentados e interpretados na Terceira Parte do presente relatório.

TERCEIRA PARTE

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Breve Introdução

No decurso deste capítulo serão apresentados e interpretados os principais resultados deste estudo, tendo por base os objetivos definidos e os dados recolhidos através dos dispositivos descritos anteriormente.

Neste ponto pretende-se não só fazer uma descrição e posterior análise das observações realizadas nos dois contextos educativos, como também analisar o discurso das duas educadoras entrevistadas, procurando colocar em paralelo as suas conceções, as suas crenças e as suas perspetivas educativas sobre a temática em estudo - a relação entre a equipa pedagógica e as famílias. Neste sentido pretende-se perceber de que forma essas conceções influenciam o modo como esta mesma relação contribui para o desenvolvimento da criança e do grupo. Assim sendo, na intervenção interpretativa e de análise reflexiva, deve ser adotada uma postura de observadora participante e utilizadas as entrevistas feitas às educadoras.

Em seguida, será feita a descrição e reflexão das observações realizadas e por fim, a apresentação e análise das informações através das entrevistas realizadas à Educadora de Creche e à Educadora de Jardim-de-Infância.

1. Observações Realizadas nos Contextos de Estudo⁴

Um educador durante a sua prática deve contribuir para um ambiente educativo que promova o desenvolvimento global, saudável e harmonioso da criança. Para tal, é essencial observar, planejar, avaliar, comunicar e refletir sobre o processo educativo. O simples facto de se observar permite conhecer a criança e consequentemente o grupo, as suas necessidades, os seus interesses e as suas dificuldades.

Em Educação de Infância, considera-se observação, a base do planeamento e avaliação do nosso próprio desempenho, para se dar resposta às necessidades de uma criança. A resolução dos problemas, uma boa prática profissional e até mesmo as maiores aprendizagens das crianças passam primeiro por uma boa observação por parte do educador.

É fundamental que o educador observe para assim entender melhor aquilo que interessa às crianças, para perceber o contexto e para perceber a origem dos problemas que influenciam as aprendizagens.

Pode-se então afirmar que, compete acima de tudo ao Educador de Infância, com vista à construção das aprendizagens, observar cada criança e o grupo, organizar, planificar, concretizar, avaliar/comunicar e promover a continuidade educativa.

Seguindo esta linha de pensamento, foram realizadas várias observações ao longo do estágio, nos dois contextos educativos, e serão apresentadas de imediato, algumas que se consideram importantes para a investigação porque de alguma forma retratam a implicação direta e indireta do trabalho de equipa ou ausência dele no desenvolvimento da criança e do grupo.

O registo destas observações inseridas no relatório de estágio tem como objetivo salientar a importância do trabalho em equipa, pois tal como foi referido anteriormente, este trabalho deve ser construído com base em diferentes dispositivos e dinâmicas, de

⁴ As observações descritas neste ponto fazem parte integral do Dossier de Estágio I e II, elaborado para a Unidade Curricular Estágio I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2010/2011. Estas observações foram realizadas pela estagiária, como tal o texto está redigido na 1ª pessoa do singular.

modo a ir ao encontro das várias necessidades que caracterizam uma relação profissional em educação de infância, isto é, a necessidade de refletir, desabafar, planear, avaliar e discutir o que foi realizado, de um modo positivo e negativo.

Apresentar uma postura reflexiva, é um desafio individual, uma vez que cada profissional deve refletir acerca da sua prática, sobretudo ao nível das atitudes que assume perante a crianças e os restantes agentes educativos, mas é também um desafio para a equipa como um todo, onde é possível contrapor diferentes perspetivas e sensibilidades distintas em relação ao mesmo episódio.

A este respeito Pinazza (2007) lembra ainda que *“ato de pensar reflexivamente requer da pessoa três atitudes: espírito aberto para aceitar diferentes possibilidades explicativas das coisas do mundo e novas inquietações; interesse absorvido para alcançar total envolvimento pessoal com determinado objecto ou causa a ser considerada em análise e responsabilidade em examinar e assumir as consequências de algo projetado e da ação resultante”* (p.78).

1.1 – Observações Realizadas na Instituição “A”

Observação 1

Data e Hora	8 de Novembro de 2010 / 12h30m
Local	Creche – Instituição “A”
Contexto de Observação	Salão Nobre
Situação Observada	Relacionamento entre a equipa
Intervenientes	T.C., Estagiária e Auxiliar
Observador	Estagiária Marisa Ferreira
Objetivo da Observação	Observar o relacionamento entre a equipa e as crianças

Descrição da observação:

Neste dia a T.C. não estava com disposição para brincar e aproximou-se de mim, pediu-me para se sentar ao meu colo e aconchegou a sua cabeça no meu peito, mostrando que ao pé de mim se sentia segura e protegida. Neste momento gera-se um pequeno diálogo entre nós.

Eu: “Não queres ir brincar?”

T.C.: (acenou com a cabeça dizendo que não).

Eu: “Queres ficar aqui no meu colo?”

T.C.: “Sim”.

Eu: “Está bem, se não te apetece brincar ficas aqui no meu colo.”

Entretanto uma das auxiliares da minha sala aproximasse e diz à criança: “Vai brincar. Agora é para ir brincar não é para estar ao colo” (ao mesmo tempo que a agarra pela mão e tira-a do meu colo).

A menina sai do meu colo com ar cabisbaixo e anda “perdida” pelo salão, sem saber o que fazer.

Em seguida a auxiliar olha para mim e diz “Não podemos estar sempre a dar-lhes colo porque senão ficam umas melgas”.

Comentário à Observação:

Neste momento a auxiliar não percebeu que era importante para a criança estar ao meu colo, porque sentia necessidade desta relação de proximidade, afeto e disponibilidade da minha parte, sendo que com esta atitude cortou repentinamente com os laços de vinculação que estava presente entre nós.

Posteriormente desabafei com a educadora sobre alguns constrangimentos que estava a sentir e que até então não tinha sentido à vontade para falar.

Um desses constrangimentos foi o trabalho em equipa, sendo que tive alguma dificuldade em expor ideias e intervir porque, na sala onde decorreu o estágio havia algumas falhas no que diz respeito a essa temática. A educadora compreendeu perfeitamente o que eu sentia porque ela própria sentia na “pele” essas mesmas dificuldades.

Segundo a educadora, as duas auxiliares têm personalidades vincadas e não era fácil trabalharem como uma equipa, fazendo uma afirmação que achei bastante pertinente e que passo a citar, “Nós não temos de ser amigas mas sim trabalhar como uma equipa”.

No início tiveram de se reunir com a coordenadora no sentido de melhorar esta situação e por aquilo que observei, estão a trabalhar nesse sentido mas ainda está a ser muito difícil.

A educadora chegou a confidenciar ao meu orientador de estágio que no início estava um pouco reticente na aceitação de uma estagiária por os conflitos existentes na equipa, não querendo de maneira alguma prejudicar a estudante.

Na opinião do professor e por aquilo que conhece da educadora, como pessoa e como profissional, esta situação é mais complexa porque por vezes esta não tem a capacidade de se impor, afirmando que é uma pessoa muito calma e serena e isso

dificulta o seu trabalho, não conseguindo aplicar e mostrar a sua autoridade. Um educador tem autoridade e não poder para assumir a responsabilidade.

Contudo, como já referi anteriormente, estes problemas com a equipa não interferiram apenas com o trabalho da educadora mas também com o meu, porque por vezes, senti-me desautorizada e humilhada em frente às crianças, como está descrito na Observação 1.

Observação 2

Data e Hora	29 de Dezembro de 2010 / 12h05m
Local	Creche – Instituição “A”
Contexto de Observação	Sala de Refeições
Situação Observada	Relações estabelecidas nos momentos da rotina (almoço)
Intervenientes	S.G., Estagiária e Auxiliar
Observador	Estagiária Marisa Ferreira
Objetivo da Observação	Perceber como a equipa se relaciona com as crianças num dos momentos da rotina diária.

Descrição da observação:

Esta observação teve como interveniente a mesma auxiliar da observação anterior mas neste caso decorreu durante a hora de almoço. As crianças durante este momento da rotina costumam frequentemente solicitar a ajuda do adulto e neste caso não foi exceção. A S.G. pede-me para ajudá-la a comer a sopa e prontamente dirijo-me a ela para a ajudar.

No entanto, este meu ato não é muito bem visto pela auxiliar em questão que chega junto a mim e diz “Desculpe lá Marisa, mas não! Nós só ajudamos no fim!” e ao mesmo tempo tira-me a colher da mão e diz à criança “Vá, começa a comer!”

Comentário à Observação:

No decorrer desta observação, fui completamente desautorizada em frente às crianças, sentindo-me humilhada e inferiorizada. Este sentimento de humilhação não é nada agradável e diminuiu o meu ego, deixando transparecer nos dias seguintes o meu ar mais apagado e receio de intervir para não ser de novo repreendida.

Depois de relatar este episódio, na reunião que tive com o orientador de estágio e com a educadora cooperante, é que percebi o quanto esta situação me tinha lesado e que a minha autoconfiança se tinha esvaído.

Esta situação transportou-me para um grande dilema e fez-me questionar e refletir acerca de algumas questões relacionadas com o trabalho que deve ser realizado por profissionais da educação de infância.

O dilema que se impôs neste momento prendeu-se com a minha posição naquele contexto enquanto estagiária e no meu poder de intervenção em situações que eu considero críticas.

Nessa mesma reunião refleti com o orientador de estágio sobre esta situação e chegámos à conclusão que pode existir dois sentimentos que propiciam este tipo de situações, ou seja, por um lado, as auxiliares têm inveja das estagiárias (talvez porque queriam tirar o curso e não conseguiram ou não puderam), e por outro têm ciúmes, pela relação de proximidade existente entre a estagiária e a educadora.

Observação 3

Data e Hora	5 de Janeiro de 2011 / 10h30
Local	Creche – Instituição “A”
Contexto de Observação	Sala dos Cantores
Situação Observada	Adaptação de uma criança ao contexto de creche
Intervenientes	Criança, Pais, Equipa Pedagógica

Observador	Estagiária Marisa Ferreira
Objetivo da Observação	Observar como é feito o acolhimento a uma nova criança por parte da equipa pedagógica

Descrição da observação:

Os pais entram na sala com a criança, cumprimentam a equipa e tentam integrar a criança na sala, no entanto esta não reage muito bem, começando de imediato a chorar, agarrado à mãe.

A educadora tenta apaziguar a situação arranjando algumas estratégias para que a criança acalme.

Como a criança mesmo assim não acalma a educadora, juntamente com os pais sai da sala. Assim que a criança acalma o choro, regressam à sala.

Após este acontecimento, a mãe dirige-se ao pai da criança e diz “Vamos aproveitar que ele agora já acalmou o choro e vamos andando porque se ele nos vê vai começar novamente a chorar”. Uma das auxiliares prontamente responde “Sim, sim, também acho que é melhor. Podem ir andando que ele fica bem”.

Comentário à Observação:

Com a entrada desta criança a meio do ano letivo, tive a oportunidade de perceber como é feito o acolhimento por parte da equipa pedagógica e como se processa a fase de adaptação de uma criança que está pela primeira vez a frequentar uma Creche.

O período de adaptação caracteriza-se pelo tempo de experiência que é dado à criança e à família para que ela frequente sem embaraço, choros, dificuldades, um novo ambiente. Nesta etapa, todo o cuidado da equipa de sala e da direção que estarão responsáveis pela criança, é crucial.

Como referi na descrição da observação, quem acompanhou a criança foram os seus pais. Num primeiro momento a criança não reagiu muito bem, começando de imediato a chorar, agarrado à mãe. Dito isto, “*o comportamento expresso pela criança*

durante esse período indica o estado emocional, resultado e resultante de uma série de sentimentos desenvolvidos durante a vida da criança, desde o nascimento, dentro da relação circunscrita aos adultos à sua volta e, especialmente, produto de sua relação com a mãe” (Rizzo, 2000:153).

A educadora, como não poderia deixar de ser, teve um importante papel nesta etapa, tentando aproximar-se da criança, falando com ela, dizendo o seu nome e o dos amigos que entretanto se aproximavam. Durante este processo também a pegou ao colo, apresentando as várias áreas da sala. Contudo, o choro parecia não acalmar e a educadora, juntamente com os pais, saíram da sala com o menino para tentar apaziguar a situação mostrando-lhe outras salas da instituição. O choro foi diminuindo e regressaram de novo à sala.

A educadora sentou-se no tapete, segurando o menino no seu colo e começou a mostra-lhe um livro. O restante grupo juntou-se no tapete e a educadora começou a contar a história, de modo a incluir o menino no grupo.

Segundo a autora Rizzo (2000), os profissionais da Creche precisam desenvolver conhecimentos relativos ao processo de separação-individuação, de forma competente, a fim de se tornarem aptos a enfrentar, com sucesso e menor desgaste, os problemas decorrentes do período de adaptação.

É de salientar, com base no que referi anteriormente, a atitude da auxiliar encorajando os pais a irem embora. No meu ponto de vista, esta atitude de “fugir” não foi a mais correta neste processo de separação. É preferível que a criança veja os pais a irem embora e afastarem-se gradualmente, do que desaparecerem repentinamente, porque se assim não for, a criança fica com a sensação de abandono.

Além disso é bastante importante que os pais estejam presentes nesta fase da adaptação para que a criança se sinta segura, protegida e confiante.

No primeiro dia de adaptação à Creche esta criança ficou todo o dia na instituição e segundo Rizzo (2000) *“na primeira semana, a permanência da criança na creche não deve ultrapassar duas horas diárias.”* De facto, a adaptação não deve ser

forçada, sendo que requer da criança a decisão de ficar, por vontade própria, para brincar com os brinquedos oferecidos na sala. Durante este processo a criança não se sente atraída por outras crianças e ignora-as.

O momento da refeição foi outro processo complicado, pois o menino rejeitava toda a comida que lhe era dada. A educadora sentou-se ao lado dele para lhe tentar dar o almoço mas ele resistia e nem sequer queria estar sentado à mesa. A educadora não insistiu e referiu que não havia problema, no entanto mostrou alguma preocupação porque o menino já não comia nada desde manhã.

Depois do almoço, fomos com o grupo para o salão onde costumam brincar e aí o menino mostrou-se mais à vontade pois reencontrou a sua irmã, que também estava pela primeira vez naquela instituição, mas a frequentar o Jardim-de-Infância. Brincaram juntos e mostraram-se muito cúmplices. No entanto, quando cada um teve de regressar às respetivas salas, começou novamente o tormento. O menino começou a chorar e só acalmou ao colo de uma das auxiliares, tendo acabado por adormecer. Calmamente foi posto no catre e fez a sesta normalmente.

Segundo a educadora no final da semana já demonstrava vontade e confiança em ficar na sala, despedindo-se dos pais sem chorar e participando nos momentos da rotina.

Observação 4

Data e Hora	10 de Janeiro de 2011 / 12h30m
Local	Creche – Instituição “A”
Contexto de Observação	Salão Nobre
Situação Observada	Violência física a uma criança
Intervenientes	Criança, Auxiliar (de uma sala de Jardim-de-Infância)
Observador	Estagiária Marisa Ferreira
Objetivo da Observação	Observar as crianças em situação de brincadeira

Descrição da observação:

Duas crianças (uma menina e um menino) jogam tranquilamente à bola quando de repente o menino chuta com mais força e acerta na cara de uma auxiliar, que se encontra junto a uma janela, sentada numa cadeira, na companhia de mais uma auxiliar e uma educadora.

A auxiliar extremamente enfurecida levanta-se e vem ao encontro dessa criança dando-lhe de imediato um estalo, seguindo-se de abanões constantes e empurrões bastante agressivos, ao mesmo tempo que grita. Depois volta-se para uma criança da minha sala (a quem pertencia a bola) e grita, “Vai já dar a bola à S. (educadora)!”. Esse menino de imediato senta-se no colo da educadora com a bola apoiada nas pernas e com a cabeça baixa. É de referir que este menino andava com alguns problemas e que este episódio o veio transtornar ainda mais, sendo que no momento da sesta teve dificuldade em adormecer.

No momento da ocorrência desta situação eu estava a cerca de 1,5 metros de distância e a meu lado tinha uma auxiliar da minha sala, à qual demonstrei o meu assombro ao ver tal coisa, referindo até de forma estupefacta que não estava a acreditar naquilo que estava a acabar de observar, baixando por instantes a cabeça. A auxiliar olha para mim e diz “Olha para ela (auxiliar que agrediu a criança). É bom olhares, que é para ela perceber que estás a ver”.

De imediato mostrei a minha indignação por nenhuma das profissionais presentes tomar uma atitude (principalmente uma educadora que se encontrava bastante perto).

Eu: “Então mas a educadora não faz nada?”

Auxiliar da minha sala: “Ela não é a educadora dele.”

Eu: “Mas isso não interessa, como educadora e ser humano devia tomar uma atitude.”

Auxiliar da minha sala: “Pois, mas aqui ninguém faz nada, (suspirou...) mexe com o nosso estômago mas enfim...”

Comentário à Observação:

Durante este episódio senti uma raiva por dentro, o meu sangue parecia que borbulhava e o meu corpo tremia de cima a baixo. Ao mesmo tempo senti-me impotente

e sem saber como agir, de modo a proteger aquela criança que estava a ser agredida sem sequer ter a possibilidade de pedir desculpa ou dar uma simples explicação.

Passados breves instantes deste episódio ter acontecido os meninos da sala onde decorreu o meu estágio começaram a dirigir-se para a sala, e no corredor cruzei-me com a minha colega de turma e de estágio, não hesitando em relatar-lhe o que tinha acabado de observar. Esta conversa serviu como uma forma de desabafo pelo misto de sentimentos que me passavam pelo espírito naquele momento e também a necessidade de receber algum apoio por parte de alguém mais próximo de mim, não conseguindo conter as lágrimas ao mesmo tempo que fazia o relato do episódio.

A educadora cooperante não se apercebeu do sucedido e só ficou a par porque a auxiliar da nossa sala lhe contou. De imediato a educadora veio ao corredor, perguntou-me o que se tinha de facto passado e percebeu que eu não estava bem e que tudo aquilo me tinha afetado bastante. Eu referi que não sabia o que devia fazer, por um lado eu achava importantíssimo falar com a coordenadora de modo a tomar alguma atitude, mas por outro não queria arranjar “problemas” enquanto estagiária, visto que estes acontecimentos parecem ser encarados de forma normal, porque tenho a certeza que as pessoas que estavam presentes no salão observaram aquele ato violento e tentaram “fechar os olhos”, disfarçando a mexer no telemóvel ou simplesmente virando a cara. Contudo, tinha a perfeita consciência que não podia deixar passar esta situação em branco.

No entanto, antes de tomar alguma decisão a educadora foi falar com a coordenadora sobre o que tinha ocorrido referindo que eu não tinha gostado do que tinha visto e que não estava bem.

Então a coordenadora da instituição foi até ao 1º piso onde eu e a minha colega continuávamos a desabafar e sugeriu que tivéssemos uma conversa. Questionou-me e pediu-me que relatasse o sucedido, identificando a autora da violência, o menino agredido, quem mais tinha assistido e como tudo tinha acontecido.

Depois de contar factualmente o que tinha ocorrido, a coordenadora começou por dizer que o irmão do menino agredido frequentava o C.A.T.L. da instituição e que lhe tinha sido diagnosticado hiperatividade e défice de atenção e que este menino ia pelo

mesmo caminho. Achei aquela afirmação absurda vindo de uma coordenadora e psicóloga.

Foi-me dito também que aquele menino já tem dado muitos problemas e que este episódio podia ter ocorrido por um acumular de situações, concluindo que esta auxiliar se altera com facilidade, ao que eu respondi “Se essa auxiliar se altera com facilidade então não devia estar aqui a trabalhar com crianças porque se esta situação ocorreu à vista de todos os que estavam presentes, o que será que acontece quando está sozinha na sala com aquelas crianças?”. No meu entendimento, a coordenadora durante esta conversa estava a tentar “limpar” a imagem da auxiliar desculpabilizando-a e invertendo os papéis, como se a criança é que fosse a culpada de tudo o que tinha acontecido.

Referiu ainda que “a pessoa que ele tem mais respeito é a esta auxiliar e não acredito que seja pelas chapadas que lhe dá mas sim pela imagem de “poder” que representa”. Com esta afirmação tudo me leva a crer que isto já aconteceu mais vezes.

Terminou esta conversa dizendo “A Marisa é uma idealista, mas vai perceber que ao longo do seu percurso profissional vai enfrentar situações destas e vai ter de agir”. Com esta afirmação tudo me leva a crer que o que a coordenadora queria dizer é que eu não podia criar os meus ideais enquanto profissional de educação e que tinha de compactuar com estas situações. Concluiu que ia falar com a educadora responsável pela sala do menino agredido, com a educadora do Jardim-de-Infância (que estava presente e que assistiu) e ainda com a diretora da instituição. Disse ainda que, pelo menos uma chamada de atenção devia haver. A meu ver não basta uma simples chamada de atenção porque isso não vai alterar o que aconteceu nem vai fazer alterar as atitudes daquela auxiliar. Penso que no mínimo devia haver um processo disciplinar interno e caso tomassem uma atitude mais radical, seria uma expulsão da instituição, não podendo nunca mais voltar a trabalhar com crianças.

No dia seguinte, por volta das 9h30m, quando entrei na instituição em direção à minha sala, a coordenadora chamou-me à sala do Jardim-de-Infância, onde trabalha a auxiliar que agrediu o menino. Começou por dizer que me tinha chamado ali de modo a que eu soubesse que a auxiliar em causa já tinha sido chamada à atenção e que achava que ela devia falar comigo para me explicar o porquê daquela situação ter ocorrido. A

auxiliar disse-me que tinha reagido daquela forma pela dor que tinha sentido, referindo que após a bolada ficou cheia de dores de cabeça, ouvido e maxilar. Disse também que o menino é uma criança difícil e só quem está com ele diariamente percebe como ele é, afirmando que ele às vezes chega ao pé dela e bate-lhe.

Eu interrompi-a dizendo que nada que ela me dissesse iria mudar a minha opinião e nada justificava a sua atitude, ao qual me respondeu “Eu já trabalho aqui há vinte anos e tu estás no início do teu curso, vais ver que com o decorrer do teu percurso profissional vais apanhar crianças assim e que haverá momentos de desespero em que tens de agir. E aí vais aprender a não julgar as pessoas. Ele deu-me com a bola de propósito. Eu desafio-te a vires passar uma semana aqui na sala e depois nós conversamos”. A coordenadora remata a conversa dizendo “Aceita este desafio? Está disposta a aceitar o desafio? Ele é uma criança complicada que necessita muitas vezes de chamar a atenção. O ano passado acompanhava-o mais de perto, mas este ano com a coordenação não tenho estado muito presente. Houve um dia que ele chegou ao pé de mim e entornou um sumo nas minhas calças de propósito”.

Esta conversa penso que serviu como uma estratégia para me tentarem iludir, de modo a interpretar melhor o que tinha acontecido e aquilo que poderá ser feito para resolver esta situação.

Além de lesar gravemente a criança agredida, a nível físico e psicológico, também transtornou bastante o menino da minha sala, pois pela sua reação tudo me leva a crer que o menino se estava a sentir culpado do que tinha acontecido, por a bola ser sua.

Durante este dia notei que me olhavam de lado, surgiam conversas de corredor que por momentos chegaram a incomodar-me, mas depois parei e pensei “Estão a apontar-me o dedo por ter denunciado um crime? Mas que profissionais são estas que tentam abafar um caso destes?”. A partir deste momento passei a olhar em frente e erguer a cabeça, porque fiz o que devia ser feito, denunciando um caso punível por lei, tendo a minha consciência perfeitamente tranquila.

Todavia, não fui a única a sentir este desconforto e o ambiente a tornar-se cada vez mais pesado, a minha colega de turma e de estágio comentou comigo que sentia o mesmo e que da parte da equipa pedagógica de sala sentia uma “pressão” para contar o que tinha sido falado na reunião que tivemos com a coordenadora e se eu tinha apresentado alguma queixa. Este facto não me causa qualquer espanto porque a auxiliar da sala da minha colega é irmã da auxiliar que agrediu o menino. No entanto, é de salientar que a estagiária não desenvolveu o assunto e soube acima de tudo cumprir o seu código de ética profissional.

No momento da sesta uma das auxiliares da minha sala perguntou-me como é que eu estava e eu respondi-lhe que tirando os olhares e os comentários estava tudo bem. Seguidamente disse-me, “Elas já nem te podem ver! (referindo-se a outras colegas da instituição). Mas tens é de levantar a cabeça e seguir em frente”. Prontamente lhe respondi que não ia ligar a esse tipo de comportamentos porque sei que fiz o que devia ser feito e só assim estou de consciência tranquila.

Mais tarde, a educadora cooperante veio falar comigo para perceber como é que eu estava e comentou que também sentia o ambiente pesado, que algumas colegas tentam chegar junto dela para saber o que se passou e até algumas deixaram de lhe falar. Ou seja, os papéis inverteram-se, sendo que quem denunciou o caso é o “mau da fita”. Acho estes comportamentos inaceitáveis por parte de supostas profissionais de educação, que conseguem compactuar com estas situações e omitir um ato intolerável como este que aconteceu.

1.2 – Observações Realizadas na Instituição “B”

Observação 1

Data e Hora	23 de Maio de 2011 / 09h50m
Local	Jardim-de-Infância – Instituição “B”
Contexto de Observação	Sala de atividades
Situação Observada	Brincadeira e Conflito na Área da Garagem
Intervenientes	Educadora (P.), Auxiliar (G.), T.C. (3 anos) e G.N. (4 anos)

Observador	Estagiária Marisa Ferreira
Objetivo da Observação	Observar as crianças a brincar e perceber como fazem a gestão de conflitos

Descrição da observação:

O T.C. e o G.N. disputam alguns carros da área da garagem.

G.N.: “P. , o T.C. não me dá aqueles carros (apontando para os mesmos)”.

Educadora: “G.N., resolve isso com o T.C.”.

Ele volta para perto do T.C., mas não consegue resolver a situação e assim continua a disputa pelos carros.

G.N.: “Dá-me esse que tens aí”.

T.C.: “Não! É meu”.

G.N.: “Ó G. (auxiliar) o T.C. não me dá os carros”.

Auxiliar: Vocês têm de resolver isso os dois sozinhos.

O G.N. começa a chorar e irritado com a situação, corre até ao T.C. e tira-lhe o carro à força. Gerou-se um conflito e os dois começaram a bater um no outro. Entretanto o T.C. consegue recuperar o carro que tinha na mão e sai de perto do G.N.

Passado alguns minutos vejo-os aos dois sentados junto à garagem a arranjar estratégias para saber quem fica com o carro e quando trocam de vez.

Comentário à Observação:

Durante este episódio é revelador a condução de uma resolução de problemas com base na autonomia e na autoridade tanto da criança como do adulto. Tanto a educadora como a auxiliar dão espaço às crianças para resolverem os seus próprios problemas. Elas não interferem num único momento, e o facto de ambas terem a mesma postura diante da questão é importante, pois transmite segurança às crianças.

Inicialmente, estas começam com embate verbal e depois acabam a brincar juntas. Quando duas crianças têm de resolver sozinhas, o seu próprio problema, elas começam a construir a sua autonomia.

Este episódio ajuda-nos a compreender a importância do papel do adulto na construção da autonomia e da autoridade na criança.

O grupo da sala onde decorreu o estágio apresenta algumas dificuldades ao nível do brincar em parceria com o outro. Este é um fator que tem vindo a ser trabalhado pela equipa pedagógica de sala, embora seja de ressaltar que esta é uma característica frequente em grupos com crianças desta faixa etária.

Embora as crianças brinquem no mesmo ambiente, dificilmente desempenham atividades em conjunto, ou seja, praticam aquilo a que se chama “jogo paralelo” onde a disputa pelo mesmo brinquedo é frequente.

As crianças com idades entre os três e os seis anos começam a consolidar a sua individualidade e até aprender a partilhar, têm de ganhar segurança em relação ao que é seu.

Esta dificuldade de partilha e relacionamento entre pares propicia muitos conflitos sociais em que por vezes é necessário a intervenção do adulto. No entanto essa resolução de conflitos pode ser encarada de maneira diferente pelos adultos intervenientes.

O episódio acima referido ilustra uma dessas maneiras de resolver conflitos, pois a educadora e a auxiliar deram espaço e tempo às crianças para resolverem os seus problemas e ultrapassarem dificuldades, fomentando assim o desenvolvimento da autonomia, baseada na autoestima e confiança nas relações que estabelece quer com os outros, quer com as coisas ou situações.

Como sabemos os conflitos num contexto de grupo são habituais e expectáveis, pela complexidade humana e social inerente a um conjunto de crianças tão novas que interagem livremente. Assim sendo, penso que este tipo de situações deve ser encarado como proveitosas, uma vez que são úteis para o desenvolvimento social das crianças.

Ao tentar compreender a posição do outro, as crianças começam a construir-se moralmente e cabe ao educador intermediar momentos críticos, como os conflitos,

sempre que tal seja pertinente, auxiliando no processo de passagem de uma moral heterónoma para uma moral autónoma.

Observação 2

Data e Hora	30 de Maio de 2011 / 10h50m
Local	Jardim-de-Infância – Instituição “B”
Contexto de Observação	Espaço Exterior
Situação Observada	Relacionamento entre Pares
Intervenientes	L.S. (4 anos), Marisa (estagiária)
Observador	Estudante Marisa Ferreira
Objetivo da Observação	Observar as interações das crianças no exterior

Descrição da observação:

Este episódio tem vindo a acontecer desde o início do estágio em vários momentos da rotina, mas só depois de a educadora ter comentado comigo é que eu fiquei mais desperta e comecei a observar mais atentamente esta criança.

Trata-se de uma menina de 4 anos que tem uma certa dificuldade em relacionar-se com o restante grupo. Neste dia em concreto, o grupo estava todo no exterior e as crianças interagiam umas com as outras, exceto a L.S. que estava sentada num canto, de pernas cruzadas e de cabeça baixa. Dirigi-me a ela.

Eu: “Está tudo bem? Não queres ir brincar com os teus amigos?”

A estas perguntas apenas obtive resposta gestualmente pois a criança só gesticulou a cabeça dizendo sim e não, respetivamente.

Comentário à Observação:

Antes de perceber que a criança se comportava assim com o grupo e com a equipa pedagógica de sala já sentia um distanciamento entre mim e aquela criança. Desde o início do estágio sentia uma certa dificuldade em relacionar-me com esta criança, que por vezes me evitava e qualquer que fosse a tentativa de aproximação da minha parte seria infrutífera. Segundo Meirieu (1995), “*quando essa resistência [a da*

criança] é reconhecida, pode-se decidir ignorá-la ou rompê-la, excluir, marginalizar, circunscrever a liberdade do outro por uma manipulação hábil ou procedimentos de condicionamento experimentados... Mas também podemos decidir reconsiderar nossa relação com o saber, nossos métodos de ensino, o estatuto de nossa palavra e de nossos dispositivos” (p.221).

Ao início quando a criança me rejeitava eu sentia-me mal, triste e com a autoestima em baixo, mas com o passar do tempo comecei a notar que a criança fazia o mesmo com a restante equipa e isso fez-me refletir. Passado algum tempo em conversa com a educadora ela chamou-me a atenção para o facto desta criança também não se relacionar com o grupo e estar muitas vezes num canto da sala ou do exterior.

De modo a contornar esta situação, tentei interagir nas suas brincadeiras, dialogava com ela e mostrava-lhe sempre um sorriso para que percebesse que estava ali para o que ela precisasse.

Em conjunto com a educadora tentámos perceber porque é que esta criança reagia assim e porque não se relacionava com o restante grupo. Pensamos que o facto de ser bastante tímida não justifica que não interaja com ninguém do grupo ou até mesmo com um adulto da sala.

Todavia, a equipa trabalhou no sentido de integrar esta criança no grupo e de “obrigá-la” a participar nos momentos de grande grupo, tais como, marcar as presenças, ver o tempo, entre outras coisas.

Observação 3

Data e Hora	15 de Junho de 2011 / 12h30m
Local	Jardim-de-Infância – Instituição “B”
Contexto de Observação	Sala de atividades
Situação Observada	Apoio na hora da refeição
Intervenientes	P.C. (6 anos), Auxiliar
Observador	Estagiária Marisa Ferreira
Objetivo da Observação	Observar as crianças na hora do almoço

Descrição da observação:

O P.C. (6 anos) está sentado no seu lugar a almoçar. Durante cerca de 20 minutos ele diz que não quer comer mais porque não tem fome. A auxiliar, que está sentada numa outra mesa, grita para o P.C.

Auxiliar: “Come tudo até ao fim porque senão vou ter uma conversa com a tua mãe. Vais deixar de comer de manhã porque senão é isto todos os dias”.

Comentário à Observação:

De facto esta criança ainda tinha comida no prato, no entanto, penso que não devemos obrigar uma criança a comer quando esta aparenta não ter fome. Porém, também devemos estar atentos para perceber se já é habitual a mesma criança ter este tipo de comportamentos ou se é um caso isolado.

Esta situação provoca em mim, um sério incómodo e obriga-me a refletir acerca do respeito pelas crianças e do papel da educadora enquanto gestora do currículo no contexto de sala.

Frequentemente há crianças que se recusam a comer tudo, e por isso, este é geralmente um período tenso para todos os envolvidos, para a criança que se vê obrigada a permanecer sentada na mesa até comer tudo, para os adultos que procuram insistentemente que esta coma e para as outras crianças que não conseguem estar num ambiente calmo.

Esta situação faz-me levantar algumas questões – Será que esta criança tem mesmo necessidade de comer tudo? Estará a criança a ser respeitada na sua individualidade ou procura-se alcançar uma homogeneidade forçada dentro do grupo?

Nesta sala, e mais visivelmente com esta auxiliar, a serenidade para aqueles que necessitam de comer calmamente é defendida à custa daqueles que não querem comer tudo e se vêm obrigados a permanecer sentados, num espaço pequeno, com movimentos limitados e sem poderem interagir com adultos ou pares. Deste modo, novamente

surgem questões – Poderemos do ponto de vista ético, prejudicar uns em prol dos outros? Como gerir este momento da rotina tendo em atenção as características das crianças e do grupo?

Parte das funções de uma educadora de infância é a organização da rotina diária do grupo e o desenvolvimento de um currículo que vise o respeito global mas também individual. Isto significa que, embora o grupo enquanto um todo deva ser uma preocupação durante a planificação, reflexão e avaliação do processo pedagógico, todas as crianças devem ser vistas como indivíduos com especificidades, a que o profissional deve também procurar responder durante estas fases, uma vez que o educador deve *“proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afectiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global”* (Legislação, Despacho normativo n°99/89).

Caso exista uma situação que prejudique algumas crianças, esta deve ser para a educadora um motivo de desconforto que a compila a alterar atitudes, a organização do espaço e das rotinas, sendo que ignorar este facto, não é do meu ponto de vista eticamente correto nem pedagogicamente responsável.

2. Análise das Entrevistas

Sendo a entrevista um instrumento para a recolha de informações, neste caso qualitativa, foi elaborada uma entrevista a cada uma das educadoras intervenientes no estudo, de modo a obter e aprofundar a perspetiva das entrevistadas face ao tema em estudo. Em seguida procede-se à análise das entrevistas.

A educadora do contexto de Creche, correspondente à Instituição “A”, tem como formação base um Bacharelato em Educação de Infância, concluído em 1992, na Escola Superior de Educação de Setúbal. Iniciou a sua formação profissional na Casa do Povo em Azeitão.

A educadora do Jardim-de-Infância, referente à Instituição “B”, tem como formação base uma Licenciatura em Educação de Infância, concluída em 1994, na

Escola Superior de Educação de Setúbal. Nesse mesmo ano, começou a trabalhar num colégio particular em Almada.

A primeira questão que se irá analisar é: ***Quando se decidiu pelo curso de educação de infância?***

A educadora de Creche respondeu: *“Eu lembro-me que desde miúda gostava muito de brincar, àquelas brincadeiras típicas de ser professora, do ensinar, punha as bonecas e punha o quadro e escrevia aquelas coisas do género. Só que por exemplo quis muitas outras coisas mas mesmo assim mais direccionada foi quando terminei o 11º, na altura no 10º já tinha feito secretariado mas eu achei que aquilo do secretariado não era assim bem a área, então comecei a pensar realmente na profissão de educadora de infância, depois no 12º tive contacto com uma educadora de infância e fui uma vez visitá-la e vi o trabalho dela na sala e então aí é que realmente me entusiasmei e disse, é isto que eu quero!”*

Já a educadora de Jardim-de-Infância decidiu *“tirar o curso de educação de Infância depois de ter participado como animadora numa colónia de férias para crianças no arsenal do Alfeite no Laranjeiro. Foi durante os meses de Verão, onde tinha que organizar e dinamizar atividades/passeios”*.

Nesta questão ambas as educadoras declaram que a sua escolha em relação ao curso que queriam seguir não foi uma escolha de infância, só por volta da sua adolescência é que tomaram essa decisão devido a situações do seu quotidiano.

Em seguida as educadoras foram questionadas sobre ***Como tem sido a sua experiência como educadora de infância?***

Segundo a experiência da educadora de Creche *“(…) de início quando se começa a trabalhar leva-se muitas ideias, leva-se muita teoria e depois quando se chega há um embate, por exemplo quando eu tive a minha primeira reunião de pais lembro-me perfeitamente que quase estava a ouvir determinados professores a falar, porque eu quis transmitir um bocadinho do que me foi ensinado a mim e acabei por não falar tanto da prática e agora fui adaptando (...)”*.

A educadora de Jardim-de-Infância considera que a sua experiência *“tem sido bastante diversificada feita de altos e baixos, com períodos menos bons mas que permitiram crescer como profissional”*.

A entrada em qualquer profissão constitui um marco importante na vida pessoal e profissional de um indivíduo. Embora seja o culminar de um projeto esperado não deixam de surgir muitas incertezas e angústias.

Na mesma linha de pensamento, Huberman (2007), refere que esta é uma etapa do ciclo de vida profissional caracterizada por um tempo de *stress* acrescido e incontornável, onde a “sobrevivência” é a quase exclusiva preocupação do profissional que, na generalidade, sofre um “choque da realidade”: tem dificuldade em tornar coerentes as suas práticas relativamente às suas conceções e crenças profissionais quando em contacto direto com a complexidade da profissão e com os contextos onde esta se inscreve.

Em relação à questão: ***Considera que a sua formação inicial a preparou para esta temática?***

A educadora de Creche referiu que *“(...) não há nada que nos prepare mais para o trabalho com as famílias, cada vez mais eu acho que quando nos diziam assim, o trabalho com as famílias é o mais difícil eu não acreditava, qual quê, os pais vão-se embora, a criança fica aqui por isso, o trabalho que tenho que ter é só com a criança e a família é assim um apêndicezito (...)”* por este motivo considera que *“o trabalho com as famílias é mesmo tudo e é mesmo o mais difícil”*.

A educadora de Jardim-de-Infância afirma que a sua formação profissional não a preparou o suficiente para esta temática e pensa que *“se poderia apostar mais em dinâmicas de organização de reuniões de pais e em temas mais dirigidos para a realidade, como por exemplo: famílias monoparentais”*.

Com sabemos, a formação inicial é a primeira etapa da formação profissional e é sem dúvida, um período de aquisição de saberes básicos, competências e de socialização na profissão. Segundo a Lei de Bases Do Sistema Educativo (Capítulo IV, artigo 30º), a

formação inicial a nível superior deve oferecer “*aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função*” (Pires, 1987:129).

Fazendo uma análise às respostas das educadoras deduz-se, pelas suas palavras, que as lacunas ocorrentes na profissão de educador têm muito a ver com a formação inicial que estes profissionais recebem. No entanto, tal como refere a educadora de Creche “*o trabalho com as famílias (...) é mesmo o mais difícil*” e por isso é complicado para um docente conseguir transmitir ao aluno como deve ser feito o trabalho com as famílias, pois não existe nenhuma “receita” para esta temática.

O aluno em formação, que aprende a ser educador de infância, traz consigo algumas ideias sobre a profissão, e quais os papéis que é pretendido desempenhar nesse ofício. Neste sentido é que a educadora de Creche mencionou que “*quando nos diziam (...) o trabalho com as famílias é o mais difícil eu não acreditava*”. Este conhecimento encontra-se completamente ligado à experiência que teve como aluna em interação com os profissionais de educação que fizeram parte da sua história de vida escolar e decorre dos métodos e técnicas que experimentou, desde do Pré-escolar até ao Ensino Superior.

Este conjunto de aspetos que acontecem mesmo antes do aluno se tornar profissional de educação determina, imediatamente, uma imagem da profissão que tenderá a marcar a sua atividade profissional futura. Relativamente a este assunto, Formosinho (2001 cit In Canário, 2002, p.55) refere que “*a formação prática dos futuros professores começa muito antes do início do curso profissional. Ela ocorre ao longo de todo o percurso escolar e corresponde a aprender o que é ensinar, a partir das experiências que vive e naturaliza. Esta aprendizagem será transferida para a escola do ensino superior onde, se as práticas encontradas forem semelhantes, se reforçará o processo de naturalização e se facilitará nova transferência para os lugares de exercício profissional*”.

Portanto, pode-se considerar a escola como um lugar de socialização profissional, um espaço de partilha de saberes e de articulação de experiências entre os alunos e os professores.

Em seguida foi questionado às educadoras: ***Que expetativas desenvolveu quando começou a trabalhar como educadora de infância?***

A educadora de Creche direcionou mais esta pergunta para a dificuldade em trabalhar em equipa dizendo que *“o trabalho com a equipa é também fundamental porque ou se tem sorte ou a pessoa com quem trabalhamos vai-se adaptando a nós e vai-se moldando... às vezes não se consegue e por exemplo quando eu comecei a trabalhar ouvi muito esta frase, “Vai lá tu que tu é que aprendeste”, “Faz lá tu que tu é que sabes”, “Tu é que andaste na escola a aprender”... tudo o que fosse fácil era feito pela auxiliar, quando as situações eram mais complicadas “Vai lá tu que é que aprendeste” (...).”*

Por outro lado, a educadora de Jardim-de-Infância, respondeu que *“a minha primeira experiência não foi muito agradável o que me levou muitas vezes a questionar a minha opção profissional. Acontecem as primeiras inseguranças, o estar sozinha na sala, gerir o grupo e as colegas que vamos ter. O meu primeiro emprego foi o contrário de tudo o que acreditava, uma pedagogia muito autoritária, um espaço diminuto, poucos materiais e uma supervisão que não permitia fazer diferente”*.

Todavia, importa referir que qualquer que seja a profissão ou o contexto de trabalho de um profissional surgem sempre desafios e dificuldades a ultrapassar. Especificamente para os educadores em início de carreira, os desafios e constrangimentos assumem uma dimensão aumentada, tal como os seus sentimentos e expectativas são vivenciados de forma mais intensa e autocentrada.

Ao serem questionadas sobre: ***Quais foram as maiores dificuldades que sentiu no decorrer do seu percurso profissional?***

A educadora de Creche proferiu que as dificuldades que sentiu no início foi *“a inexperiência (...)”* e também a falta de partilha por parte das colegas, *“por exemplo o ano passado a minha sala era a única que funcionava lá no piso de cima e não havia ninguém com quem conversar, era só a equipa, era só as crianças estava-se sempre ali, está bem que nós temos de trabalhar, o trabalho é feito na sala mas precisamos de abrir o nosso campo, não é? (...) nem sabia o que é que as outras salas faziam, como é*

que faziam, quando, às vezes acabamos por ficar muito fechados, muito limitados e não digo que fosse obrigatório mas que houvesse mais trocas (...) porque é assim, nós fazemos reuniões de equipa e tudo isso mas depois acaba sempre por ser coisas muito práticas(...) mas aquelas coisas que têm de ser trabalhadas a fundo ficam sempre para trás porque nunca há tempo para essas coisas e são as principais”.

Já a educadora de Jardim-de-Infância refere que a sua “*maior dificuldade foi ter um local de trabalho estável, só ao fim de três anos é que consegui colocação numa IPSS como titular da sala*”.

Pegando nas respostas dadas pelas educadoras, percebe-se que estas ao longo do seu ciclo de vida profissional têm passado por diferentes fases ou estádios. Neste sentido, Katz (1993), desenvolveu um estudo com educadores de infância que contribuiu para a melhor compreensão das diferentes etapas da carreira destes profissionais. Para a autora existem quatro estádios que correspondem a necessidades de formação específicas, sendo eles:

- Sobrevivência - pode durar até ao final do primeiro ano de experiência profissional; coincide com a preocupação do Educador em sobreviver face às inseguranças sentidas relativamente às suas competências e formação pedagógica. Deste confronto inicial com a prática educativa, o Educador necessita de aprender a conhecer as complexas causas do comportamento infantil. Para isso é necessário um grande apoio formativo que deve decorrer na própria instituição podendo ser levado a cabo por colegas mais experientes. Este apoio é fundamental para ajudar o jovem Educador a superar as dificuldades e inseguranças sentidas.
- Consolidação - geralmente situa-se no final do primeiro ano de trabalho, quando o Educador já decidiu que pode sobreviver, estando pronto a consolidar os conhecimentos e experiências adquiridos. Nesta fase, a sua atenção já pode, de uma forma mais descentrada, focalizar-se nas crianças. Durante este estádio, o apoio no terreno continua a ser valioso, podendo os formadores ajudar a analisar e dar respostas mais adequadas às diferentes dificuldades sentidas. Para além do apoio dos colegas é importante a existência de apoio de especialistas de

diferentes áreas, nomeadamente de psicólogos, técnicos de serviço social, técnicos de saúde.

- Renovação - situa-se frequentemente durante o terceiro ou quarto ano de trabalho, quando o Educador começa a cansar-se de fazer sempre as mesmas coisas. Para não cair na rotina, tenta procurar novos interesses através de leituras, colaboração com colegas, novos projetos. Nesta fase os Educadores beneficiam particularmente em pertencer a associações profissionais e em ter acesso a publicações especializadas, assim como da possibilidade de poderem participar em seminários, encontros, entre outros.
- Maturidade - é vivido por alguns Educadores ao fim de três anos, para outros ao fim de cinco, sendo variável a altura em que esta fase da carreira é atingida. Este estágio corresponde ao momento em que os profissionais se assumem verdadeiramente como Educadores. As suas perspetivas sobre a profissão consolidam-se e ampliam-se, sentindo-se mais confiantes para colocar questões mais profundas. Ao longo desta fase continuam a ser importantes as oportunidades formativas, nomeadamente o acesso a publicações especializadas, seminários, encontros, cursos de pós-graduação.

Enquanto estagiária pode-se também referir que existiram alguns receios e momentos de ansiedade relativamente à adaptação e integração na sala. No início o facto de não conhecer o ambiente educativo, a equipa pedagógica e o grupo de crianças, despoletou um pouco de nervosismo, reserva e também algumas inseguranças. No entanto, no decorrer dos momentos de estágio essas angústias foram desaparecendo.

Em relação à questão: ***Quais as modificações que gostaria de ver implementadas na educação pré-escolar?***

A educadora de Creche enunciou duas modificações que não se interligam entre si. Primeiro refere que a modificação que gostaria de ver implementada na educação pré-escolar, era o facto de o ensino “*ser gratuito*”. Segundo a Lei-quadro do Sistema Educativo, o artigo 16º refere que, “*a componente educativa da educação pré-escolar é gratuita. As restantes componentes da educação pré-escolar são comparticipadas pelo*

Estado de acordo com as condições sócio-económicas das famílias, como objetivo de promover a igualdade de oportunidades, em termos a regulamentar pelo Governo”.

Depois a mesma educadora considera que devia haver modificações na maneira como são selecionadas as auxiliares de educação, afirmando “*que nem todas as pessoas deveriam trabalhar com crianças*”, refletindo um pouco sobre um dos elementos da sua equipa. Reforça ainda esta ideia dizendo que, devia haver “*um critério, uma seleção, haver também mais formação antes de trabalhar com crianças*”.

A educadora de Jardim-de-Infância gostaria de ver modificações ao nível da “*valorização do trabalho que é feito, redução do número de crianças por sala e maior divulgação por parte do ministério da educação de que a brincar também se aprende (...)*”. O Brincar é fundamental na infância por ser uma das linguagens expressivas do ser humano. Proporciona a comunicação, a descoberta do mundo, a socialização e o desenvolvimento integral.

Ao ponderarem sobre a questão: ***Na sua opinião, a instituição onde trabalha pode ser considerada um complemento e continuação de experiências familiares?***

A educadora de Creche respondeu prontamente que “*Sim*”. Quanto à educadora de Jardim-de-Infância é da mesma opinião e afirma “*que é um complemento da educação das crianças, um trabalho em parceria pois ninguém é substituto dos pais, a cada um cabe a sua função*”.

Como se pode aferir as duas educadoras estão em comum acordo ao considerar a instituição onde trabalham um complemento e continuação de experiências familiares, embora exista um trabalho em termos pedagógicos por parte destas profissionais.

Nos dias de hoje, a participação e o envolvimento da família é uma realidade e é vista com grande expectativa, pela escola e pela família.

Considera-se que o contexto educativo proporciona experiências e vivências que complementam as experiências vividas em casa oferecendo um ambiente familiar e acolhedor, ou seja, faz a ponte entre a escola e a família.

Pensa-se que a construção de uma parceria entre ambas permite atingir objetivos mais altos e que a escola se dê a conhecer aos pais. Marques (2001) realça que “*não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objectivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos*” (p.12).

De modo a facilitar o processo educativo da criança é necessário o diálogo entre os vários educadores da criança, com o objetivo de melhorar o envolvimento e a participação entre ambos.

Quanto à questão: ***Pensa que esta instituição está a desenvolver atividades educativas?***

A educadora de Creche respondeu que “*Sim*”. Foi-lhe sugerido que desse alguns exemplos de atividades educativas que estivessem em desenvolvimento na instituição, então a educadora disse “*Por exemplo, esta semana houve uma apresentação de um livro (...) era assistir à apresentação e à dramatização de um conto e eram os pais que iam assistir com as crianças*”. No entanto, não teve o resultado esperado e a educadora mostrou o seu desagrado, explicando que os pais se queixam muitas vezes de se ter que pagar tudo mas neste caso era uma atividade “*gratuita*” e apenas estavam presentes “*trinta crianças numa instituição tão grande (...)*”. Além disso, “*a mensagem daquela história era linda e até era uma coisa que depois se poderia trabalhar nas salas*”. Pode-se então concluir que, o facto de uma atividade educativa ser gratuita, não faz com que os pais adiram mais e os torne mais recetivos.

A esta questão, a educadora de Jardim-de-Infância respondeu “*Claro que sim. Existe um trabalho de equipa onde são planeadas as atividades com base no projeto pedagógico da sala e no projeto educativo da instituição*”.

Na perspetiva da estagiária, um educador deve promover diferentes vivências significativas nas crianças, tal como defende Simões (2004), “*o educador tem de estar preparado e consciente que todos os dias tem de pesquisar com as crianças, com os colegas ou sozinho para se manter actualizado e à altura de proporcionar*

conhecimentos inovadores e fundamentados (...) que despoletem na criança a curiosidade e a capacidade de pensar autonomamente e com sequencialidade” (p.8).

É assim necessário que o educador observe as crianças, identifique as suas necessidades, planeie experiências educativas significativas, implemente-as e avalie o que planificou, promovendo o desenvolvimento e autonomia das crianças.

Em relação à questão: ***Tem uma relação de confiança com os pais das crianças?***

A educadora de Creche um pouco hesitante respondeu “Ssss... *com alguns, com alguns... também uma parte deles tinha tido só a partir desse ano letivo, não havia assim muitos conhecimentos, outros já tinha alguns porque já os acompanhava há um ano, um ano e pouco”*”.

A educadora de Jardim-de-Infância mostrou-se mais confiante e respondeu “*Sim. Existe um clima de confiança, abertura e cumplicidade, pois ambos desejamos o mesmo: o desenvolvimento e bem-estar das crianças”*”.

No primeiro momento de estágio em contexto de Creche observou-se a construção/consolidação de relações de confiança e colaboração tanto entre os membros da equipa pedagógica como entre esta e os familiares das crianças que frequentavam a instituição. Iniciou-se nesta altura um processo de estruturação pessoal assente em bases morais, éticas e pedagógicas que permitiram progressivamente também trabalhar neste sentido.

No que diz respeito ao trabalho com as famílias, nestas dez semanas de estágio em Creche, a estagiária apercebeu-se quase de imediato da dificuldade em relacionar-se com estas e em adotar uma postura mais interventiva para com os familiares, deixando esta tarefa para a educadora cooperante e para as auxiliares de ação educativa. Nos momentos de acolhimento ou saída a sua iniciativa era escassa e mesmo quando se aproximava dirigia-se sempre primeiro à criança, resguardando a sua insegurança na relação estabelecida com os pais novos. Todavia, foi notório que ao longo do estágio houve uma evolução ao nível da conduta profissional a este nível, as inquietações que ainda sentia influenciavam o modo como estabelecia a relação com as famílias.

No segundo semestre do curso, durante as dez semanas de estágio no Jardim-de-Infância, a relação entre a equipa pedagógica de sala e os familiares não era muito significativa, sendo limitada por duas reuniões formais – uma no início do ano letivo, para apresentar o projeto pedagógico, e outra no final para avaliação do ano letivo, o que se considera não ser suficiente de modo a combater a dificuldade em criar a relação.

São também estabelecidos contactos breves durante o acolhimento e a saída geralmente apenas para dizer “bom dia”, “boa tarde”, algumas indicações sobre o estado de saúde, e cuidados específicos com a alimentação ou medicação. Durante o estágio no contexto em questão, a estagiária evidenciou alguma ansiedade por estabelecer relações positivas com as famílias todavia, uma vez que esta não era uma prática da equipa, sentiu-se ainda com mais dificuldade em estabelecer dinâmicas de colaboração efetivas.

Para a integração da estagiária na Sala Amarela foi necessário mais uma vez adaptar-se a um novo contexto educativo com especificidades na forma como a equipa e famílias entendem a relação que se estabelece entre estes dois agentes educativos. Numa primeira fase, a educadora e a auxiliar de ação educativa transmitiram a frustração sentida por uma relação que não lhes satisfazia profissionalmente e devido à qual o diálogo e a coerência entre os dois contextos eram difíceis de alcançar.

A evolução da estagiária a outros níveis, como o maior conhecimento teórico no que diz respeito à educação de infância, a confiança em si própria enquanto profissional competente e a necessidade de ultrapassar as suas fragilidades, provocaram em si uma mudança interior na forma como passou a encarar esta sua dificuldade.

É notório que a relação entre uma estagiária e os familiares está frequentemente condicionada por uma série de fatores, e tal não foi exceção. Por um lado existe a busca por um reconhecimento em relação ao que eu sou e o que faço para colaborar na melhoria da qualidade do contexto educativo em questão, por outro a existência de uma relação entre a equipa pedagógica e as famílias, que por ser extensa e constante, transmite mais segurança, do que a construção de uma nova dinâmica relacional famílias/estagiárias.

Teve-se consciência que para conseguir aproximar a teoria que defendia e a prática que desenvolvia, precisava inicialmente de refletir acerca das suas próprias convicções em relação ao que acreditava que podia oferecer aos restantes agentes educativos e por outro o que estes aguardavam nesta relação.

Surgiu então o entendimento que ao trabalhar no sentido de melhorar a ligação entre a equipa pedagógica e as famílias, seria possível em simultâneo construir as bases tanto para uma relação mais positiva entre a estagiária e a equipa, como entre estagiária e as famílias e entre a estagiária e as crianças. Isto é, ao descentrar o pensamento da sua pessoa aproxima-se do outro, afastando-se do *Eu/Tu* imergiu na complexidade do *Nós*, tirando partido desta alteração pessoal e iniciando desta forma o presente projeto *A Relação entre a Equipa Pedagógica e as Famílias em Creche e Jardim-de-Infância*.

Durante todo o processo extenso e desgastante, alcançou-se vitórias, contudo houve também alguns períodos de exaustão, por tentar chegar ao outro e não obter o sucesso desejado, quando se pensava que as bases dessa relação já estavam suficientemente consolidadas para construir novos níveis de colaboração. Nestes momentos foi fundamental reportar-se novamente a si e à sua conduta sob um ponto de vista crítico e desconstruir cada atitude e cada instante para continuar desta vez mais confiante para alcançar um caminho de sucesso.

Com o fim do Mestrado em Educação Pré-escolar a aproximar-se, a estagiária não podia mais esconder-se na tentativa de não construir relações com os adultos e teve de aprender a tirar prazer deste facto, tendo a consciência que não faz qualquer sentido trabalhar de uma outra forma que não seja esta, pois este modelo é que faz sentido para o seu crescimento pessoal e profissional, e na partilha efetiva do poder que deve ser a relação colaborativa entre crianças, profissionais, familiares e comunidade.

Todavia, para alcançar este feito foi necessário construir um processo mais do que tudo pessoal e introspetivo, devido a este novo autoconhecimento, acreditando assim que é uma melhor pessoa e sobretudo uma melhor profissional capaz de, quando necessário, fazer retrocessos e construções de novas dinâmicas, restando assim aprender a gerir e a compreender os fracassos e não ter mais medo deles se estes se aproximarem do topo inalcançável que é a excelência profissional.

Em jeito de conclusão pode-se afirmar que é fundamental existir uma relação de confiança com os pais das crianças, pois só assim subsiste um bom trabalho e os pais entregam os seus filhos às profissionais de educação, sem qualquer reserva.

É necessário que os profissionais transmitam uma relação de confiança aos pais das crianças para que assim se consiga efetuar um bom trabalho entre a família e a escola, reforçando a ideia da educadora de Jardim-de-Infância que disse que “(...) *ambos desejamos o mesmo: o desenvolvimento e bem-estar das crianças*”.

É certo que o caminho para a criação de relações positivas, onde a aceitação e a confiança são uma constante passa necessariamente por nos conhecermos, por conhecer as crianças com quem estamos e as suas respetivas famílias. Deste modo, e com vista a um relacionamento saudável entre a escola e a família, cabe aos educadores, construir as bases dessa relação na honestidade e na abertura.

Outro aspeto importante desta relação de confiança passa pelo envolvimento direto e total das famílias na vida das crianças, do ponto de vista pedagógico, para que estas sintam que o que se passa na escola também lhes diz respeito e que podem e devem dar o seu contributo. Desta forma, o educador irá mostrar confiança nas competências de cada família, ao mesmo tempo que, abrindo a sua sala à participação destas, garante o seu voto de confiança no trabalho que é desempenhado pelo educador todos os dias.

Quanto à pergunta: *Na sua opinião, a família tem uma relação ativa com a escola?*

A educadora de Creche referiu que mantinha essa relação com “*algumas das famílias porque davam-me o feedback, se estavam satisfeitas, se não estavam satisfeitas, havia realmente algumas famílias que eram participativas (...) enquanto que há outros que nunca se viam, era um entra e sai rapidamente e pouco passava disso*”.

A educadora de Jardim-de-Infância partilha um pouco da mesma opinião mas afirma que “*a família poderia ter um papel mais ativo, parar um pouco para pensar... mas a rotina dos dias de hoje é num ritmo alucinante*”.

Analisando as duas respostas, constata-se que a relação que a família tem com a escola, fica um pouco aquém das expectativas, embora algumas vezes sejam participativas.

Ambas apontam a falta de tempo dos pais para esse insucesso, reforçando a ideia de *“um entra e sai rapidamente”* da sala e também *“ a rotina dos dias de hoje ”* que acontece *“num ritmo alucinante”*.

Todavia, segundo a análise feita ao Projeto Curricular, da Sala Amarela, é referido pela educadora de Jardim-de-Infância que o trabalho com as famílias cinge-se à sua participação em épocas festivas e reuniões de pais. A mesma considera *“a família o elo de ligação entre nós e a criança”* e pensa que *“esta deveria ser mais activa”* (p. 19). Porém, a própria educadora culpabiliza-se por essa falha explicando que *“ a família como primeira interessada no desenvolvimento dos seus filhos, deveria participar na construção deste projecto de modo a colocar as suas dúvidas e também como uma forma de poder ter conhecimento do trabalho que se realiza nestes contextos. Mas não lhe foi dada essa informação e deste modo o seu envolvimento é “superficial” ”* (Projecto Curricular, Sala Amarela, 2010/2011:19).

Na opinião da estagiária, se queremos uma participação ativa dos pais, devemos enquanto profissionais de educação, tentar chamá-los e motivá-los, tornando-os nossos parceiros e permitindo a sua colaboração na elaboração de atividades de interesse geral para a comunidade educativa.

Pensa-se que de certa forma, as educadoras deveriam tentar fazer um maior esforço para promover essa relação, motivando os pais a participarem em diversas atividades diárias. Contudo, para que esta relação seja de abertura, tanto os profissionais de educação como a família devem saber quais os limites de cada um deles, para não haver conflitos.

Quanto à questão: *Na sua opinião, há colaboração entre a escola e a família?*

A educadora de Creche afirma *“Sim, sempre que possível, quando há necessidade, telefona-se, fala-se, marcava-se, continua a ser assim”*.

A educadora de Jardim-de-Infância diz que “*Os pais colaboram quando solicitados, embora nem todos*”.

Relativamente à colaboração entre a escola e a família as duas educadoras têm opiniões semelhantes, embora a educadora de Jardim-de-Infância admita que muitos pais só “*colaboram quando solicitados*” e mesmo assim não são todos. Esta última educadora, na resposta dada, também não especificou a maneira em que é exercida essa colaboração.

Segundo as Orientações Curriculares (1997), “*a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem*” (p. 45).

O facto do educador de infância dar a conhecer aos pais o processo e as produções realizadas pelas crianças a partir das suas contribuições, propicia um ambiente comunicativo, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos.

Para terminar, pode-se ainda afirmar que “*a colaboração com cada família na educação da criança e a participação dos pais no projecto educativo do estabelecimento e no projecto educativo do educador são meios de esclarecimento e de compreensão do trabalho educativo (...)*”.

A questão seguinte foi: ***Pensa que a escola está aberta aos pais?***

Ambas as educadoras responderam que sim, há de facto uma “*total abertura*” da escola aos pais, segundo a educadora de Jardim-de-Infância.

Embora as duas educadoras não tenham aprofundado a questão, pensa-se que é importante referir que a melhor maneira de se poder proporcionar uma continuidade entre os valores e cultura das famílias será mesmo a escola estar totalmente aberta aos pais, criando assim espaço para eles se reunirem, proporcionar a comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa e dar-lhes a conhecer o currículo escolar.

Segundo Estrela & Villas Boas (1997:114) é fundamental que a escola abra o seu espaço aos pais, tomando iniciativas da integração promovendo encontros, aceitando sugestões, ou seja, criando oportunidades para que esse envolvimento e parceria sejam concretizados.

É bastante importante que estes dois mundos possam colaborar, contribuindo juntos para o desenvolvimento harmonioso da criança.

A próxima questão foi: ***Sente dificuldade em conversar ou manter uma relação mais próxima com os pais?***

A educadora de Creche prontamente respondeu “Não”, referindo que “*eu agora comecei com um novo grupo de pais e acima de tudo o que eu digo sempre é que quando tiverem alguma coisa a dizer, digam logo (...) à equipa*”.

Segundo o Projeto Educativo da Sala dos Cantores, a equipa pedagógica privilegia “*a relação com os pais, pois a família e a Instituição são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança. Os pais são os responsáveis pela criança e também os seus principais educadores, sendo a creche complementares da acção educativa desta. Articulando e respeitando os valores e projectos de vida que as famílias, desejam para os seus filhos. Também o meio social em que a criança vive influencia a sua educação, sendo benéfica para todos a colaboração e envolvimento da família quando é solicitada*” (Projeto Educativo da Sala dos Cantores, 2010/2011:6).

Quanto à educadora de Jardim-de-Infância apenas disse que “Não” sentia dificuldade neste aspeto.

Apesar da resposta das duas educadoras ter sido “Não”, a verdade é que nos dois contextos educativos que foram objeto de estudo neste projeto, sentiu-se um grande distanciamento entre as famílias e a educadora e auxiliares da sala.

Acreditando na teoria que este projeto pedagógico deve ser desenvolvido de um ponto de vista integrador relativamente a todos os agentes educativos, é fundamental

estabelecer quatro intencionalidades que à partida irão responder às necessidades dos vários intervenientes no processo.

Primeiramente é necessário promover um maior envolvimento das famílias no processo educativo do grupo neste contexto pedagógico, isto é, apenas é possível perspetivar uma relação de colaboração efetiva entre equipa e familiares se o ambiente educativo estiver organizado tendo este propósito. Assim sendo, devem abrir as portas das salas às famílias, permitindo a sua permanência no contexto, informando-as regularmente acerca do que é realizado durante a permanência destas crianças no contexto educativo, permitindo desta forma, promover a construção/consolidação de relações de confiança e cooperação com a equipa pedagógica.

Outra das intencionalidades é sensibilizar a equipa para a importância do envolvimento de familiares e/ou figuras significativas no contexto educativo em questão. Ao acreditar que a equipa pedagógica deve basear a sua intervenção junto das famílias na ética e na deontologia profissional, a educadora de infância e as auxiliares de ação educativa devem ser sensibilizadas para a importância, por um lado, de construir um currículo integrador das diferentes perspetivas e necessidades de todos os agentes educativos, e por outro, do respeito relativo a essas diferenças. Para conseguir atingir este fim é necessário provocar uma discussão dentro da equipa pedagógica relativamente ao desenvolvimento das propostas lançadas junto dos pais através de conversas informais com todos os membros da equipa.

Devem também valorizar a criança através da promoção da construção do conceito de identidade familiar com o grupo de crianças, pois ao serem valorizadas as famílias e a sua identidade, estão claramente a valorizar em simultâneo a própria criança que dela faz parte. Deste modo, a equipa pedagógica deve promover esta construção identitária no que propõe e na forma como reage aos sinais dados pelas crianças. Neste sentido e respeitando o grau de desenvolvimento das crianças que constituem o grupo, pretende-se colaborar nesta construção através de conversas que visem a realidade familiar de cada criança e que as façam refletir acerca das semelhanças e diferenças que as caracterizam. Pois crê-se, que ao conhecer melhor a sua família estará a conhecer-se melhor a si mesma.

Por fim, a estagiária deve assumir-se enquanto membro temporário da equipa perante os diferentes agentes educativos, adotando uma postura interventiva em relação aos familiares e equipa pedagógica. Assim sendo, esta última intencionalidade vem ao encontro da sua própria necessidade de se envolver como objeto de estudo neste projeto educativo. Aceitar as suas dificuldades impulsiona-a numa busca para a melhoria da sua ação e responsabiliza-a pela tarefa de encontrar novas respostas a velhas lacunas pessoais. O surgimento da temática do projeto em questão vem ao encontro desta fragilidade, que se prende com o facto de não conseguir estabelecer uma relação com os familiares.

Concluindo, na sua perspetiva, os pais são os principais responsáveis pela educação dos seus filhos e os principais interessados no seu bem-estar, tornando-se imprescindível o diálogo entre eles e a equipa pedagógica, o que vai permitir conhecer e compreender a criança. Esta troca de informação tem um papel fundamental para uma boa articulação entre a escola e a família.

Num clima aberto de mútua confiança, os pais e a equipa pedagógica vão construindo um clima assertivo que contribui para a ação educativa dos filhos cooperando nas atividades que a escola propõe e participando nos seus órgãos representativos e associativos.

Em relação à pergunta: *Com que frequência vê/conversa com os pais?*

A educadora de Creche disse que “*alguns via quase todos os dias, outros não vi quase nunca (...)*”.

No início do estágio curricular no contexto de Creche a educadora apontou estas falhas defendendo que por vezes o contacto com as famílias era complicado, pois na maioria dos casos só as via nas reuniões ou nas festas de Natal, e por isso a ligação tornava-se insuficiente. No entanto, sempre que necessitassem, os pais podiam telefonar para falar com a educadora, de preferência depois das 11h30m para não interromper o trabalho na sala ou então marcavam uma reunião individual.

Por sua vez a educadora de Jardim-de-Infância diz que vê/conversa com os pais “*geralmente todos os dias no período de acolhimento e saídas*”.

Embora este trabalho fosse feito diariamente, tal como é referido pela educadora de Jardim-de-Infância, a equipa pedagógica da sala refletiu alguma dificuldade em construir as bases para a consolidação desta relação, sendo notável a preocupação em tentar melhorar a relação com as famílias e sensibilizá-las para a importância da sua presença na sala.

Na opinião da estagiária, a comunicação entre a escola e os pais não pode continuar a fazer-se num só sentido. Tem que deixar de ser uma comunicação de sentido negativo, para que os pais vejam no diálogo uma forma de contribuir para a integração e o sucesso escolar dos filhos.

Algumas estratégias que o educador pode adotar para que essa relação seja proveitosa são:

- dialogar abertamente (diariamente);
- estimular a família para que esta se questione, faça sugestões e críticas;
- solicitar a participação dos pais no projeto educativo;
- explicar aos pais os objetivos e estratégias do projeto;
- realizar reuniões de pais.

A pergunta seguinte foi: ***Os pais são assíduos às reuniões que convoca?***

A educadora de Creche respondeu que “*sim, quase sempre, só mesmo se não puderem e geralmente quando não podem eles diziam “olhe hoje não posso porque aconteceu isto ou aquilo” mas no geral os pais até agora têm sido bastante assíduos (...)*”.

Enquanto a educadora de Jardim-de-Infância proferiu que apenas “*alguns, numa sala de 25 vão por volta de 13*”.

Nos dois contextos educativos em causa, as reuniões formais são a principal estratégia para trabalhar com os pais, porém nestas instituições durante o ano letivo são

agendadas apenas duas reuniões – uma no início do ano letivo, para apresentar o projeto pedagógico, e outra no final para avaliação do ano letivo, o que se torna insuficiente de modo a combater a dificuldade em estabelecer a relação.

Considera-se que uma das componentes fundamentais de um programa de envolvimento de pais é a realização periódica de reuniões de pais. Estas reuniões aumentam a confiança mútua e aprofundam as relações entre a escola/família.

Quando refletimos acerca da relação escola/família é fundamental referir a reunião de pais pois este é um dos momentos essenciais na interação entre estes elementos.

A preparação e a condução cuidada das reuniões permitem tirar delas o maior partido, em benefício das crianças, da escola e dos pais. A estagiária considera que, uma reunião de pais pode ajudar o educador a:

- compreender as expectativas dos pais face à escola e ao programa de envolvimento;
- obter mais informações sobre as crianças;
- comunicar aos pais os progressos das crianças e dar-lhes ideias sobre atividades que podem estimular o desenvolvimento e aprendizagem com sucesso;
- desenvolver uma relação de confiança com os pais.

Por outro lado, a reunião também pode ajudar os pais a:

- compreender melhor o funcionamento da escola e os seus projetos;
- conhecer atividades de aprendizagem que podem melhorar o desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- comunicar preocupações e fazer sugestões para melhorar a escola;
- influenciar a tomada de decisões;
- conhecer as dificuldades dos seus filhos.

A próxima questão foi: ***E os pais costumam intervir nas reuniões?***

A educadora de Creche proferiu que *“Sim, geralmente há sempre um espaço para que eles possam falar, ou às vezes há momentos em que se pede alguma interação, alguma espécie de jogo que puxe por eles um bocado”*. A educadora refere também que alguns pais são mais reservados e costumam ficar mais um tempo na sala para falar a sós com ela, após terminar a reunião. Alguns pais não gostam de se expor e mostram-se *“preocupados ou com determinada coisa que tivessem ouvido na reunião que acharam que não fazia sentido ou que não perceberam bem ou quando se fala às vezes no comportamento e diz-se que há um grupo que faz isto, que há uma coisa mais negativa então eles ficam “será que é o meu?” e depois no fim querem saber “Era o meu, era o caso do meu?”, mais assim nesse aspeto”*.

A educadora de Jardim-de-Infância respondeu que *“Sim, pela dinâmica que promovo – trabalhos de grupo”*.

É bastante interessante o facto de as duas educadoras estarem em sintonia em relação ao modo como arranjam estratégias, embora diferentes, para que as reuniões se tornem mais dinâmicas e envolventes.

Pensa-se que, uma reunião de pais é uma aproximação entre a criança, a família e a escola. Deve ser um instrumento de comunicação, de partilha de informação e de esclarecimento de dúvidas, tanto por parte dos pais como do educador. Só assim, se conseguirá satisfazer as necessidades de cada criança e fazer com que ela cresça de uma forma mais saudável.

Também se considera importante, que numa reunião de pais haja uma partilha teórico-prática mas de uma forma mais criativa, isto é, pretende-se que os pais entendam e percebam o porquê da atitude e do trabalho do educador, mas não de uma forma “aborrecida”. Para que isto não aconteça o educador deverá arranjar estratégias de comunicação e de apresentação da informação para que assim, os pais de uma maneira mais agradável possam compreender.

Logo no início um dos aspetos essenciais é a receção, por isso deve-se cumprimentar os familiares e mostrar-se disponíveis, o que permitirá uma maior descontração e a criação de uma relação um pouco mais próxima.

Tal como referiram as duas educadoras entrevistadas, pode-se também realizar algum tipo de atividade mais prática, como um jogo, um trabalho de grupo, entre outras. Esta é uma das formas de criar um clima de descontração entre os elementos presentes que permite aos familiares observarem que não se trata apenas de uma reunião informativa mas também de um convívio entre a escola e as famílias.

Para transmitir as informações aos familiares, de uma forma menos cansativa, o educador pode, por exemplo, optar por elaborar um *Power Point* sobre aquilo que pensa ser importante e acerca do contexto que se vive na sala no qual está a trabalhar.

Outra forma que se pode adotar para passar informação às famílias são os registos fotográficos que ilustram o dia-a-dia das crianças.

Deve-se também apresentar aos pais o projeto educativo da instituição e projeto de sala, ou seja, conversar com os encarregados de educação sobre quais são os objetivos que se pretendem desenvolver, assim como as atividades que se irão realizar no plano anual de atividades da instituição.

Deve-se ainda, dar a conhecer aos pais o regulamento da instituição e aquilo que é importante para que a sala funcione dentro da normalidade.

Em suma, para se realizar uma boa reunião de pais deve-se ter em mente os seguintes objetivos:

- promover o contacto social e a interação;
 - veicular a troca de informação;
 - apoiar social, pessoal e emocionalmente a família;
 - criar redes de colaboração que permitam o trabalhar em equipa, com objetivos comuns e desenvolvendo a continuidade;
 - proporcionar assistência aos pais com o intuito de fortalecer o sistema familiar;
- Facultar ações de formação parental que lhes possibilite adquirir competências no sentido de apoiar a criança em casa.

Todos os objetivos acima apresentados farão com que haja uma aproximação mais rica entre os dois agentes educativos: escola e família.

Quanto à questão: *Como descreve a relação entre a equipa pedagógica e as famílias?*

A educadora de Creche diz que não há uma relação muito próxima “*porque há aquele stress, as pessoas estão sempre atrasadas (...) Mas pronto também tenho que compreender que as pessoas têm pressa*”.

No entanto a educadora de Jardim-de-Infância relata uma situação diferente dizendo que “*Na minha instituição existe uma boa relação. Os pais sabem que podem falar connosco sempre que desejem, marcar reuniões individuais, participar nas atividades de sala*”.

Para a estagiária, o trabalho com as famílias foi uma das maiores dificuldades durante os períodos de estágio. Sentiu pouco à vontade com as famílias e notou que quando chegavam à sala procuravam sempre o adulto de referência, ou seja, a educadora, ou então as auxiliares, impossibilitando assim qualquer contacto ou tentativa de aproximação e de confiança da sua parte.

Na Creche, numa das manhãs, aconteceu um episódio que ilustra bem esta situação. A educadora tinha saído da sala para ir apoiar uma criança na casa de banho e nesse curto espaço de tempo, entra uma mãe com a sua filha e a estagiária conseguiu perceber pela sua expressão facial que não estava segura se haveria de deixar a sua filha consigo ou se havia de esperar pela educadora, apesar de lhe ter sido dito que esta só tinha ido à casa de banho e que voltava dentro de instantes.

Após ter desabafado esta dificuldade com a educadora ficou mais tranquila e confiante, pois ela proferiu que os pais à tarde quando iam buscar os filhos e a estagiária não estava presente, perguntavam quem era, onde morava, onde estudava, diziam que os filhos falavam muito dela em casa, entre outras coisas. Contudo, quando estava presente este tipo de situações não acontecia nem sentia da parte dos pais um grande à vontade para se dirigirem a ela e a questionarem.

Refletiu-se muitas vezes com a educadora que esta é uma parte das mais importantes, mais delicadas e mais difíceis do trabalho de uma educadora, por tudo o que já foi referido anteriormente.

Apesar das inseguranças e de as famílias não a terem “deixado” participar mais ativamente na construção desta relação, esteve sempre atenta a como se processava os acolhimentos, as saídas, os recados, os telefonemas, entre outras coisas.

Teve também a oportunidade de assistir à entrada de uma criança a meio do ano letivo, tal como foi mencionado na análise das observações realizadas na Instituição “A”.

Continuamente foi questionado às educadoras o seguinte: ***De que modo é que a relação entre a equipa pedagógica contribui para o desenvolvimento da criança e do grupo?***

A educadora de Creche proferiu que essa relação contribui *“Em todos os aspetos (...) nós acabamos por criar uma ligação tão grande com eles (...)”*.

Já a educadora de Jardim-de-Infância pensa *“que ao existir uma boa relação com os pais as crianças sentem-se mais seguras pelo clima ao seu redor. Os pais também se sentem mais à vontade e partilham as suas angústias, desejos o que nos permite adequar a nossa ação e potenciar o desenvolvimento das crianças”*.

De facto as duas educadoras estão de acordo no que diz respeito à criação de uma boa relação entre a equipa pedagógica de modo a favorecer o desenvolvimento da criança e do grupo.

Na perspetiva da estagiária, no trabalho com a família está implícita também a capacidade do educador trabalhar em equipa.

Para realizar um excelente trabalho em equipa, o educador deve refletir semanalmente, e sempre que necessário com as auxiliares de ação educativa, com o intuito de avaliar as posturas do educador perante as necessidades individuais da criança.

Semanalmente, o educador deve avaliar e registar com a equipa as atividades e progressos das crianças, e também planificar as atividades para a semana seguinte. Se o educador sentir dificuldades ou tomadas de decisão, deverá procurar a ajuda de outros profissionais, tais como as auxiliares ou outros membros da comunidade, pois todos devem estar envolvidos na educação das crianças. Segundo Brickman (1996), *“se os adultos trabalharem em equipa, as crianças beneficiam de um programa variado, mas que tem uma linha unificadora”* (p.189).

Trabalhar com as famílias é fundamental para pais, educadores e crianças. O desenvolvimento integral e harmonioso da criança está dependente das relações que se estabelecem com as famílias.

Cada criança tem uma identidade própria e é portadora de uma herança cultural e genética. Se o educador privilegiar a comunicação com a família pode-se conhecer melhor a criança e os seus gostos. Segundo Portugal (1998) *“trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança”* (p.27).

A próxima questão colocada às educadoras foi: ***Para si, quais as questões que considera mais e menos positivas por parte das famílias, das equipas, que podem prejudicar a relação entre equipa e famílias e consequentemente o desenvolvimento da criança e do grupo?***

A educadora de Creche respondeu que *“É mesmo às vezes falhar a comunicação entre nós porque às vezes nós queremos falar determinado assunto e os pais não estão disponíveis (...), havia uma criança que me preocupava realmente e eu queria falar mesmo com aqueles pais, assim uma conversa mesmo séria e nunca consegui e então foi assim uma frustração porque aquela criança precisava mesmo de ajuda”*. A educadora apontou a falta de *“recetividade”* da parte dos pais para justificar esta falha de comunicação.

As falhas de comunicação entre a escola e a família faz com que não haja uma partilha de informação acerca dos progressos e dificuldades da criança e o consequente impedimento dos dois agentes educativas trabalharem em conjunto, de modo a

ultrapassar essas mesmas dificuldades. Estas conversas informais poderiam também ajudar a conhecer melhor cada família e as suas necessidades.

Pode-se então afirmar que a comunicação entre a escola e família é o requisito básico, que lhes permite estabelecer uma relação de confiança e um clima de cooperação, acompanhando de uma melhor forma os progressos da criança.

Em relação à resposta da educadora de Jardim-de-Infância, esta considera *“que deve existir um clima de abertura e se aceitar a crítica de modo construtivo assim como, os pais verem em nós um parceiro na educação dos seus filhos”*.

Seguidamente foi perguntado às educadoras: ***Quais as estratégias que utiliza para facilitar a relação entre a equipa e as famílias?***

A educadora de Creche referiu que *“numa primeira reunião com os pais é pô-los logo à vontade, no sentido do que tiverem para dizer é com a equipa, nós estamos cá sempre, dúvidas, todas essas coisas. Depois quando há as reuniões de pais continuamos na mesma onda, digam e façam e partilhem e sempre que haja coisas novas que achem que nós devemos saber partilhem acima de tudo (...)”*.

Perguntou-se também à educadora se ela costumava falar com a equipa sobre estas estratégias, ao qual respondeu que *“sim, porque logo no início do ano falei com as minhas colegas, uma equipa nova, também as equipas não são 1,2,3 já está e então é assim eu também os tive que pôr à vontade e dizer “Existe uma nova equipa se houver alguma coisa que não gostem digam”, porque assim se houver alguma coisa é a conversar que nós nos entendemos e até agora tem corrido bem, também acho que são pessoas frontais, sempre que há alguma coisa dizem logo, se há alguma dúvida, não tem de ser uma coisa má mas não há aqueles alfinetes que vão ficando aqui e ali, as coisas são faladas logo na altura que é para não haver mal entendidos acima de tudo”*.

A educadora de Jardim-de-Infância diz que *“geralmente são feitas três reuniões por ano. É solicitado aos pais trabalhos para realizarem com os seus filhos em casa. Datas festivas são convidados a virem passar o dia na instituição. Na semana que antecede o dia da mãe/pai os pais podem vir dinamizar atividades com as crianças.*

Existe um placard para os pais onde são colocadas as planificações e informações e sempre que necessitem podem marcar um dia para uma reunião sobre o seu filho ou algo que não concordem”.

Enquanto estagiária, considera-se que as estratégias utilizadas pelo educador devem ser o principal veículo condutor da prática pedagógica entre ambos os contextos, no sentido de esclarecer, informar e interessar os pais do ponto de vista científico, dando credibilidade e fundamento às suas práticas e conhecimentos.

Para além das estratégias apontadas pelas duas educadoras pode-se também indicar algumas que não foram referidas e que podem ajudar a tomar conhecimento dos pais e crianças, são elas: as entrevistas, os questionários, ou outra informação escrita pertinente.

É também fundamental que ao longo do ano letivo, os pais possam ir acompanhando o trabalho que se vai desenvolvendo na instituição. Para isso, a equipa pedagógica deve facilitar o acesso a essa informação, de maneira a envolver os pais na vida ativa e social da instituição.

De acordo com Zabalza (1998), o trabalho com as famílias e a comunidade, deve ser incentivado no sentido de funcionar como uma escola aberta, onde as famílias devem fazer parte dos objetivos, de modo a melhorar o trabalho desenvolvido pela escola.

A última questão colocada às educadoras foi: ***No futuro vai usar outras estratégias? Quais? Já foram refletidas em equipa?***

A educadora de Creche mencionou que vai continuar a utilizar as que usa habitualmente porém *“gostava de mudar algumas. Há quem agora utilize muito a internet e os e-mails, é tudo muito mais rápido mas é tal coisa quando os pais estão disponíveis o contacto direto é sempre melhor e quem está disponível está sempre disponível não é por causa de ser a internet, porque se calhar também se não tiver disponível olha para aquilo e não... ah quero lá saber que ela mandou isto ou aquilo, faz de conta que não vi, faz de conta que não tive tempo...”*. Acrescentou ainda que

estas estratégias ainda não foram refletidas com a equipa porque *“ainda só eu é que pensei mas nós temos a facilidade quando há coisas urgentes, utilizamos sempre o telefone ou então se for uma coisa que tenha que ser mais a fundo dizemos, “olhe gostava de falar consigo, quando é que tem um bocadinho”, mas até isto das novas estratégias falando com novas colegas e ouvindo outras coisas, novas ideias nasceriam não era? E é um bocadinho a troca de pedir aos pais que colaboram com coisas para a sala e eles realmente gostam muito”*.

Pensa-se que para além destas novas técnicas de informação e comunicação (Internet), existem outros suportes digitais que são muito importantes nesta profissão, tais como as fotografias e os vídeos, pois estes são registos que auxiliam o educador nas observações e permitem aos pais acompanhar o desenvolvimento das crianças.

A educadora de Jardim-de-Infância diz que *“Neste momento, estamos a reformular o nosso projeto educativo e um dos pontos a desenvolver é que os pais participem mais ativamente na vida do jardim-de-infância. Uma das primeiras estratégias será uma reunião geral que terá como base como querem que os seus filhos sejam no futuro. Após essa reunião será feita uma avaliação onde serão delineadas novas estratégias”*.

É bastante interessante verificar que ambas as educadoras já têm novas estratégias em estudo para colocar em prática futuramente.

A estagiária enquanto futura educadora de infância também dá a sugestão de uma estratégia que gostaria de utilizar na sua prática pedagógica, ou seja, a criação de um blogue.

Através deste blogue, os pais poderão consultar, sempre que quiserem, as fotografias, os vídeos, as atividades diárias, entre outras coisas. Este instrumento permitirá também partilhar com os pais as propostas pedagógicas da educadora.

Em suma, considera-se fundamental que qualquer educador de infância possua instrumentos que favoreçam a comunicação e registos diários com a família, pois permite que os pais se sintam, confiantes e interventivos, e que acima de tudo estejam

atentos à educação das crianças, pois a infância é uma etapa bastante intensa e uma base indispensável na vida de qualquer cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do estágio nas valências de Creche e Jardim-de-Infância e do presente trabalho de investigação pode-se concluir que, foi adquirida uma aprendizagem que englobou experiências diversas e enriquecedoras, conseguiu-se participar em atividades próprias de um Educador de Infância, ter um conhecimento do trabalho no terreno e ainda, partindo de um objetivo, realizar uma investigação.

Tendo em consideração tudo quanto já foi referido até este ponto do trabalho, parte-se agora para uma síntese integradora dos principais contributos e vertentes da investigação, que envolveu duas educadoras de infância, cooperantes dos dois momentos de estágio, e como não podia deixar de ser, envolveu também o grupo de crianças que estão sob a sua responsabilidade.

Esta conclusão não ficaria completa se não se relembrasse a questão de partida que serviu de fio condutor da pesquisa para a confrontar com os resultados do estudo. A questão que guiou o estudo foi: **“De que modo a relação entre as famílias e a equipa pedagógica contribui para o desenvolvimento da criança e do grupo?”**.

Esta investigação tal como foi mencionado no início da mesma, teve como objeto de estudo as conceções das educadoras cooperantes, sobre a relação entre a equipa pedagógica e as famílias, tentando perceber o modo como esta mesma relação contribui para o desenvolvimento da criança e do grupo.

Devido ao interesse em tentar compreender/interpretar as conceções das educadoras sobre a importância das dinâmicas relacionais que se estabelecem no contexto educativo e de maneira a atingir esse objetivo, a estagiária empenhou-se para compreender quais as questões que os profissionais de educação consideram mais e menos positivas por parte das famílias e das equipas, que podem prejudicar a relação entre Equipas e Famílias e consequentemente o desenvolvimento da criança e do grupo, e ainda, perceber que estratégias são utilizadas pelos profissionais para facilitar a relação entre Equipas e Famílias. Este empenho constituiu o ponto central da Situação-problema deste estudo.

Ao longo da elaboração deste projeto, surgiram algumas questões que se prendem com a forma como a equipa pedagógica e as famílias se relacionam entre si e como reagem a uma tentativa de aproximação de uma das partes, e também a sua própria posição enquanto estagiária entre os agentes educativos, sendo elas:

- estará a equipa pedagógica realmente recetiva a uma partilha de poder entre agentes educativos e a um maior envolvimento da parte das famílias?
- a maneira como os profissionais procuram alcançar esta parceria faz de facto sentido para todos os implicados?
- estará as crianças a ser prejudicadas pelo afastamento notório entre adultos responsáveis (família e equipa)?
- qual deverá ser o papel, enquanto estagiária, neste processo?

Tentar-se-á responder a estas questões sabendo à partida que tinha como referências os locais de estágio, a revisão bibliográfica, e alguns documentos de consulta, bem como algumas observações realizadas.

Após ter sido feita a transcrição das entrevistas realizadas às educadoras e a sua posterior análise, conferiu-se que os resultados obtidos permitiram tirar ilações interessantes e chegar a opiniões muito semelhantes.

Este estudo teve como propósito um maior conhecimento no que diz respeito à relação escola-família e à influência da participação das famílias no contexto educativo, sendo este um tema tão atual, e ao mesmo tempo, tão complicado de compreender as causas desta grande separação, muitas vezes observada, entre as duas instituições que deveriam ser aliadas, visto que têm um objetivo comum, a educação de uma criança.

Durante este trabalho refletiu-se sobre esta relação e sobre alguns conceitos que daí provieram tais como, o envolvimento, a participação, a colaboração e a parceria. Em última análise tentou-se perceber a *Relação entre a Equipa Pedagógica e as Famílias em Creche e Jardim-de-Infância*, sendo este o cerne da questão de partida.

A relação entre a escola e a família é um tema que tem vindo cada vez mais a assumir uma crescente importância no contexto socioeducativo, tendo sido objeto de

estudo de diversos autores que se debruçaram sobre o tema e que desenvolveram investigações que demonstram que o envolvimento das famílias afeta positivamente todos os agentes educativos nomeadamente, as crianças, a família, a equipa pedagógica e o contexto educativo.

O presente estudo emergiu de um interesse intrínseco, que se tornou mais significativo durante o período de estágio realizado na valência de Creche, onde foi observado o distanciamento entre a família e a equipa pedagógica. Todavia, no estágio em Jardim-de-Infância evidenciou-se essa mesma falha, o que reforçou o interesse em investigar este tema.

Para realizar esta investigação foi necessário observar as práticas das educadoras participantes no estudo, para melhor compreender/interpretar as suas conceções sobre a importância das dinâmicas relacionais que se estabelecem no contexto educativo, e o modo como essa relação contribui para o desenvolvimento da criança e do grupo. Optou-se então por um estudo de natureza qualitativo-interpretativa, visto que era a que mais se ajustava, devido às suas particularidades.

O estudo em causa incidiu, como já foi referido anteriormente, em dois contextos de estudo, cada um deles com as suas especificidades e características próprias. Dada a sua complexidade específica, visível no estudo, não foi propósito justificar ou generalizar conclusões, mas sim refletir sobre as observações ocorridas nestes dois contextos e fazer uma análise relativamente profunda às entrevistas das educadoras, de maneira a elucidar a compreensão do fenómeno em estudo e contribuir para a construção de sentido que possibilite a sua interpretação.

Considerou-se que os dispositivos e procedimentos mais apropriados e imprescindíveis para a recolha de informação foram, a observação participante, as entrevistas às educadoras cooperantes (com questões organizadas num guião de entrevistas) e ainda, a análise documental dos projetos pedagógicos de sala, que permitiram compreender de que forma as conceções destas profissionais e consequentemente as estratégias que utilizam podem facilitar a relação entre a equipa pedagógica e as famílias.

O trabalho com as famílias no contexto de Creche e Jardim-de-Infância deve basear-se numa relação de confiança e cooperação, e em que todos os intervenientes sejam capazes de compreender o seu papel nesta relação e na vida da criança em questão, devemos então *“abrir a possibilidade de uma infância de muitos relacionamentos e de muitas oportunidades, e neles tanto o lar como a instituição dedicada à 1ª infância têm papéis importantes, complementares, mas diferentes a representar”* (Dahlberg; Moss; Pence, 2003:74).

Contudo, ambas as equipas pedagógicas dos dois contextos em estudo, demonstraram uma grande dificuldade em construir as bases para a consolidação desta relação, afirmando a preocupação em melhorar a relação com as famílias e sensibilizá-las para a importância da sua presença na sala.

Sabe-se que a colaboração implica cooperação e envolvimento de todos os intervenientes, trabalhando em conjunto e com objetivos comuns, e implica também uma participação ativa, estando presente e mantendo uma relação de parceria, partilha de opiniões e ideias.

Porém, constatou-se que podem ser várias as formas de colaboração e que estas nem sempre correspondem ao que seria desejável, existem famílias que se envolvem de uma forma ativa, outras ficam passivas à espera que sejam solicitadas e ainda outras que estão em constante desacordo e que por vezes geram conflitos. Neste estudo em concreto, tal como referiu a educadora de Jardim-de-Infância *“Os pais colaboram quando solicitados, embora nem todos”*. Contudo, os contextos em estudo têm incentivado as famílias para essa participação.

O interesse em estabelecer esta relação de cooperação com as famílias deve-se sobretudo ao facto do desenvolvimento da criança estar sujeito à ação contínua deste interveniente. Deste modo, cabe ao educador apoiar as famílias das crianças no desenrolar do seu processo educativo.

Considera-se que este apoio passa inevitavelmente por compreender as culturas de origem das crianças criando relações abertas entre estas e os adultos que se encontram envolvidos em contextos educativos.

Esta cooperação é indispensável na medida em que todas as famílias, assim como todas as crianças ostentam algo que as torna semelhantes entre si, mas também características que fazem sobressair a sua individualidade, seja na forma como se organizam, como pela sua cultura e hábitos sociais. Todavia, a ética profissional exige uma posição transversal de respeito e valorização diante de todas as realidades familiares em que se inserem as crianças que estão sob a nossa responsabilidade.

Tal como refere Dewey (*cit In Hohmann & Weikart, 2004*) “*a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivência em casa e continuá-las (...) É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança previamente desenvolvidos no contexto da família*” (p. 99).

As duas educadoras de infância estão de acordo ao considerarem a instituição onde trabalham, um complemento e continuação das experiências familiares, embora exista um trabalho em termos pedagógicos da parte destas profissionais. A educadora de Jardim-de-Infância afirmou mesmo “*que é um complemento da educação das crianças, um trabalho em parceria pois ninguém é substituto dos pais, a cada um cabe a sua função*”.

Considera-se que a instituição formal não vem de modo algum substituir ou reduzir as funções da família mas sim desempenhar um papel complementar na educação da criança, importa construir uma relação de cooperação e de confiança entre ambas as partes. Uma relação onde o educador conheça o meio social envolvente da criança, e promova uma partilha de controlo de modo a envolver a família na tomada de decisões na implementação de percursos educativos, bem como valorizar as competências, as memórias familiares e as características culturais.

Dando continuidade ao raciocínio de que o meio social da criança, não são apenas os pais, importa que o educador tenha em atenção a integração de pessoas «importantes» que influenciam o quotidiano da criança, tais como, irmãos, avós, amigos. Toda esta envolvimento baseada em relações verdadeiras e positivas na proximidade da família à escola reflete na criança, um bem-estar e uma segurança no seu percurso educativo.

Relativamente ao trabalho específico com as famílias, e tendo em consideração que *“o impacto da vida familiar – em toda a sua complexidade – afecta todos e cada um dos aspectos do desenvolvimento da criança”* (Phillips, cit In Hohmann & Weikart, 2007) é fundamental que a equipa pedagógica desenvolva a criação de relações autênticas, mostrando interesse genuíno em relação às preocupações e sentimentos das famílias.

É certo que quanto mais estável e equilibrada for esta relação, mais a criança se sentirá segura no contexto educativo, desta forma o educador tem o dever de encontrar estratégias que permitam manter e fortalecer esta relação educativa.

Uma das estratégias que a equipa pedagógica deve adotar com o propósito de uma relação de cooperação entre a escola e a família passa por se focar nos pontos fortes de cada família em particular e comprometer-se a apoiar atividades lúdicas, convidando e trazendo as famílias à sala de maneira a encorajar o gosto pela brincadeira e partilha entre os familiares mais próximos, tais como pais, avós, tios, entre outros.

Quando a equipa é capaz de valorizar as competências de cada família, está ao mesmo tempo a favorecer a criança, que a ela pertence, uma vez que tende a melhorar a ideia que tem da herança cultural e de si própria visto que *“ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade”* (Hohmann e Weikart, 2007:99). Tal beneficia também o resto do grupo que tem desta forma a possibilidade de construir novos conhecimentos, ter acesso a novas realidades culturais e alargar a sua rede relacional.

Esta estratégia além de fornecer laços relacionais entre os membros de cada família e da aproximação das famílias à escola e vice-versa, permite também que sejam valorizadas as memórias familiares e características culturais, sendo estas vistas como uma importante referência na construção da identidade familiar de cada criança.

Estes e outros procedimentos que têm como principal objetivo o fortalecimento das relações com as famílias, são fundamentais na medida em que devemos ter sempre presente que *“a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos*

sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Ministério da Educação, 1997:43). Assim, acredita-se que a equipa pedagógica ao estabelecer uma relação de cooperação harmoniosa entre os dois intervenientes irá beneficiar a criança, enriquecendo o seu processo educativo.

Visto que a escola e a família se complementam, estas devem confiar plenamente uma na outra, para que em conjunto possam contribuir para o bem-estar global da criança. Para isso é essencial que a construção do currículo espelhe a cooperação entre estes dois intervenientes.

Apesar de este ser um tema em discussão há já alguns anos, a verdade é que a relação escola-família é sempre uma questão muito sensível, pois é frequentemente pautada de desconfiança, descrença e resistência. Isto acontece porque inicialmente a escola aparece como opositora da família, com o intuito de compensar as lacunas na educação da criança. O educador pode recear perder o seu papel ou poder na sala e por isso rejeitar o envolvimento das famílias na vida escolar. Por outro lado, as discrepâncias na maneira de pensar a educação – currículo e métodos – podem também criar obstáculos entre a equipa e as famílias dificultando a cooperação entre estas duas entidades.

Porém, é fundamental que o educador reflita, e que seja conhecedor da importância da relação entre a escola e a família e de uma educação contínua para o desenvolvimento da criança, estimulando uma participação ativa da mesma quebrando os preconceitos presentes e criando uma relação de confiança e parceria com os pais.

Pode-se afirmar que a *Relação entre a Equipa e as Famílias em Creche e Jardim-de-Infância* pode ser facilitada ou prejudicada por razões diversas, tais como:

- Relação entre os membros das equipas;
- Relações formais e informais entre equipas e família;
- Estratégias utilizadas para comunicar com as famílias.

Na investigação realizada teve-se a oportunidade de verificar que este, talvez seja, o trabalho mais difícil que um educador de infância tem de fazer, pois é um trabalho muito delicado. Sendo a família o primeiro educador da criança é no seu seio

que esta aprende os primeiros valores sociais e vivencia experiências significativas, que permitirão a construção dos primeiros traços daquilo que será a sua personalidade.

Assim sendo, é essencial que haja uma relação de cooperação com as famílias, devido ao desenvolvimento da criança estar sujeito à ação contínua deste interveniente, cabendo ao educador apoiar as famílias no desenrolar do seu processo educativo.

A principal estratégia utilizada pelas educadoras participantes para colmatar as falhas existentes foi as reuniões formais, para “trabalhar” com os pais. Tal como referiu a educadora de infância de Creche, *“numa primeira reunião com os pais é pô-los logo à vontade, no sentido do que tiverem para dizer é com a equipa, nós estamos cá sempre, dúvidas, todas essas coisas. Depois quando há as reuniões de pais continuamos na mesma onda, digam e façam e partilhem e sempre que haja coisas novas que achem que nós devemos saber partilhem acima de tudo (...)”*.

A educadora de Jardim-de-Infância mencionou que *“geralmente são feitas três reuniões por ano (...)”* e que os pais são recetivos pela dinâmica que promove – trabalhos de grupo. Contudo, durante a entrevista, esta educadora referiu mais algumas estratégias que se considera interessantes, tais como solicitar *“(...) aos pais trabalhos para realizarem com os seus filhos em casa. Datas festivas são convidados a virem passar o dia na instituição. Na semana que antecede o dia da mãe/pai os pais podem vir dinamizar atividades com as crianças. Existe um placard para os pais onde são colocadas as planificações e informações e sempre que necessitem podem marcar um dia para uma reunião sobre o seu filho ou algo que não concordem”*.

Concordando-se que as reuniões de pais funcionam como um meio de aproximação entre a família e a escola, este não é de facto o único meio para tal objetivo, contudo parece fundamental a criação de uma parceria família/escola para benefício das crianças, dos pais e dos profissionais de educação.

Pensa-se acima de tudo que os pais devem ter plena consciência do seu papel crucial na formação das crianças e que os profissionais de educação estarão sempre disponíveis para esclarecer dúvidas e também para aceitar sugestões.

Relativamente à comunicação entre pais/instituição, estas duas instituições sempre deram total liberdade aos pais para, sempre que necessitassem, entrar em contacto com a equipa pedagógica ou marcar uma reunião com a educadora, mantendo apenas algumas regras para não interferir com o trabalho de sala.

Assume-se que o trabalho com as famílias também foi uma das maiores dificuldades da estagiária durante os dois momentos de estágio. Sentiu-se pouco à vontade com as famílias e notou-se que estas, ao chegarem à sala, procuravam sempre o adulto de referência, neste caso a educadora ou as auxiliares. Essa atitude impossibilitou qualquer contacto ou tentativa de aproximação e de confiança.

Contudo, apesar das famílias não a terem permitido participar mais ativamente, enquanto estagiária e investigadora esteve sempre atenta a como se processava os acolhimentos, as saídas, os recados, os telefonemas, entre outras situações.

Tal como já foi referenciado nas observações realizadas nos contextos de estudo, também foi bastante importante a estagiária ter tido a oportunidade de assistir à entrada de uma criança a meio do ano letivo, pois permitiu perceber como é feito o acolhimento por parte da equipa pedagógica e como se processa a fase de adaptação a uma criança que está pela primeira vez a frequentar uma Creche.

Em relação ao trabalho em equipa considera-se que estas profissionais devem ser polivalentes e capazes de trabalhar em equipa, no entanto nas salas onde decorreu o estudo foi visível o oposto.

No início dos estágios a integração na sala foi muito fácil junto das crianças e da equipa pedagógica. No entanto, começaram a surgir comportamentos um pouco estranhos, no que diz respeito à relação dos membros da equipa. Pensa-se que de certa forma, tentaram “esconder” as fragilidades e conflitos existentes, o que impossibilitou perceber de imediato que algo não estava bem e o quanto isso poderia prejudicar a estagiária. Esta foi uma grande falha nos dois contextos de estágio – Creche e Jardim-de-Infância - e na qual se sentiu de certa forma envolvida.

No decorrer do estágio em Creche foi visível que as duas auxiliares tinham certas dificuldades em trabalhar em equipa, por isso dificilmente conseguiriam trabalhar efetivamente com as crianças.

Percebeu-se também que as duas tinham personalidades vincadas, não se davam bem, tinham diferentes opiniões no que diz respeito ao trabalho que era desenvolvido na sala, chegando ao ponto de uma delas fazer críticas do trabalho desenvolvido pela outra ou até mesmo do trabalho desenvolvido pela educadora.

As duas auxiliares aproveitavam o facto de estarem sozinhas com a estagiária, para fazer este tipo de confidências, deixando-a um pouco constrangida, pois não queria tomar partido de ninguém, apenas queria desenvolver um bom trabalho, tendo como principal preocupação o bem-estar das crianças. Foi notável a inconsistência educativa por parte dos elementos da equipa e possivelmente, acredita-se, que havia uma competição entre as duas.

Durante muito tempo a estagiária não foi capaz de expressar este constrangimento à educadora, talvez por se ter apercebido que esta profissional, também estava um pouco incomodada com a situação e com uma certa dificuldade em contornar este problema, que enfrentava desde o início do ano letivo.

Relativamente ao contexto de Jardim-de-Infância, este trabalho não foi feito de forma sistemática, embora houvesse conversas informais, sentiu-se a falta de reuniões formais, onde se poderiam discutir práticas, convicções pedagógicas e arranjar um conjunto de estratégias de atuação pertinentes no contexto em questão.

Analisando o trabalho de equipa que foi desenvolvido na sala onde decorreu o estágio, foi explícito que este tinha bastantes constrangimentos e fragilidades. A educadora e a auxiliar de ação educativa demonstraram ter personalidades vincadas e evidenciaram alguma dificuldade em conseguir trabalhar em equipa de modo a promover um bom trabalho na sala. Apesar de terem estas dificuldades, notou-se que por vezes tentaram trabalhar no sentido de melhorar a situação, de modo a não afetar a criança e consequentemente o grupo, e também a estagiária.

Numa brevíssima conclusão, deste capítulo *Considerações Finais* e também deste *Relatório de Estágio*, parece importante voltar a realçar e a sublinhar algo já referido anteriormente: A criança enquanto ponto central deste processo assume-se como a principal beneficiária desta cooperação. Pois, segundo Homem (2000), “*de acordo com a vasta produção teórica existente, a ligação escola-família beneficia a criança. Garantindo-lhe um desenvolvimento e um percurso de vida mais integrados, facilita a emergência de uma pedagogia interativa, proporciona ocasiões de aprendizagem recíproca à comunidade e aos agentes educativos, é fator de sucesso dos alunos e de eficácia da escola e é expressão de uma cidadania consequente*” (p.62).

Esta cooperação atua na criança ainda num outro ponto do seu desenvolvimento, que se prende com a sua autoestima e segurança em ambos os contextos. Isto significa que a presença dos familiares no contexto educativo age, geralmente, na criança de forma positiva, isto porque ao sentir-se apoiada evidencia mais segurança na interação com o espaço, os adultos e os seus pares (Portugal, 1998).

Nesse sentido, ao existir uma relação sólida entre as famílias e a equipa pedagógica, a criança sentirá a coerência educativa entre estes dois contextos, favorecendo o seu desenvolvimento social e emocional. Assim sendo, a criança está numa posição delicada, em que é diretamente afetada pela forma como os diferentes agentes educativos se relacionam com esta e também entre si, sendo por isso necessário que essa continuidade seja assegurada por todos.

Considera-se que seja importante referir que o presente estudo, apesar de, na opinião da estagiária, representar um pequeno contributo para a temática em estudo, pensa-se que as aprendizagens que foram realizadas ao longo de todo o estudo podem ser estendidas a dinâmicas futuras. Por um lado, as equipas pedagógicas poderão refletir acerca destas temáticas e realizar alterações no modo como se relacionam com as famílias, de um modo geral. Por outro lado, também a estagiária poderá transportar todas as aprendizagens que obteve para a sua prática profissional, tentando porém adotá-las à realidade em que se inserirá, tendo sempre como principal objetivo o desenvolvimento harmonioso das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1977) (2004). *Análise de Conteúdo*. (L. Reto, & A. Pinheiro, Trans.) Lisboa: Edições 70.
- Batista, D. (2009). *O desenvolvimento social da criança*. Paraná: Olhar Pedagógico [on-line]. Disponível em <http://www.olharpedagogico.com> (Capturado a 10 de Junho de 2013).
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. (4ªed.) Lisboa: Gradiva.
- Bhering, E. & De Nez, T. (2002). *Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria* [on-line]. Disponível fonte PDF: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a08v18n1.pdf> (Capturado a 27 de Janeiro de 2011).
- Biklen, S. & Bogdan, R. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonomi, A. (1998). *O relacionamento entre educadores e pais* In Bondioli, A. & Mantovani, S. – Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed. 9ª Edição pp. 161-172.
- Brickman, T. (1996). *Aprendizagem activa*. Lisboa, Editora Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R. (2002). *Formação inicial de professores: que futuro(s)?*. In N. Afonso e R. Canário, *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. INAFOP, Porto: Porto Editora.

- Clerc *et al.* (2004). *A construção do trabalho em equipe nos estabelecimentos de ensino* In Hardy, M. & Platone, F. – *Ninguém ensina sozinho: Responsabilidade colectiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed.
- Dahlberg, G.; Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- De Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. Denzin & Y. Lincoln (Orgs.), *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2ª ed., pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Diário da República – I Série-A N 34 —10-2-1997 - Lei Quadro Capítulo IV Princípios gerais pedagógicos Artigo 10.
- Duarte, P. (2010). *As Unidades de Cuidados Continuados como Redes Inter-organizacionais - Factores Facilitadores e Obstáculos*. Dissertação de Mestrado não publicada. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M^a T. (1999). *Ética e formação profissional dos educadores de infância* – Cadernos de Educação de Infância nº 52, Lisboa.
- Estrela, M. e Villas Boas, M. (1997). *A relação Pais e Escola –Reflexões sobre uma experiência*. (103-116) In: Marchand H. e Pinto H. (eds.) (1997), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*, Lisboa, Educa.
- Faria, A. L. (2007). *Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas* In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. – *Pedagogia(s) da infância:*

dialogando com o passado construindo o futuro – Porto Alegre: Artmed. pp. 219-247.

- Figueira, S. (2005). *O coordenador pedagógico e o trabalho de equipa na creche*. Mestrado em Ciências de Educação. Área de especialização em Educação de Infância. Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais em Associação com Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação. Faro.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. 3ª Edição. Celta Editora. Oeiras.
- Gleitman H. (1999). *Psicologia*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goossens, F. A., & Van Ijzendoorn M. H. (1990). Quality of infants attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed. 2ª Edição.
- Granger, M. (1976). *Guia para a montagem e o funcionamento de uma creche*. Moraes Editor.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 4ª Edição.
- Homem, L. (2000). *Das fragilidades e ambiguidades da relação com os pais na educação pré-escolar*. Infância e educação – Investigação e práticas. Nº1.
- Huberman, M. (2007). *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*. In Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Katz, L. & Ward, E. (1991). *Ethical Behaviour in early childhood education: Expanded Edition*. Washington, DC: NAEYC.
- Katz, L. (1993). "Estádios de Desenvolvimento dos educadores de Infância". *Cadernos de Educação de Infância* (27), 17-19.
- Legislação. *Despacho Normativo nº99/89* Diário da República – 1ª Série, nº 248.1989.
- Lino, D. (1999). *A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais: Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação Pré-Escolar – A construção da Moralidade* (2ªed., pp.75-105). Lisboa: Texto Editora.
- Lino, D. (2007). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilio* in Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. – *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma praxis de participação* – Porto Editora. 3ª Edição. pp. 92-122.
- Loureiro, M. (1994). *Por detrás de cada educador existe uma pessoa, desenvolvendo competências humanas no profissional* in VÁRIOS, *Actas da Conferência Re-descobrir a Criança*. Setúbal: Escola Superior de educação.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Mantovani, S. & Terzi, N. (1998). *A inserção in* Bondioli, A. & Mantovani, S. – *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed. 9ª Edição. pp. 173-189.
- Manual de processos-chave creche – 2º edição Revista – 2010 Segurança Social Instituto da Segurança Social, I.P.

- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2006). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Marques, R. (1999). *A escola e os pais: como colaborar*. Texto Editora. 6ª Edição.
- Marques, R., (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Meirieu, P. (1995). *A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed.
- Meirieu, P. (2004). “Ninguém ensino sozinho”: verdadeiro ou falso? In Hardy, M. & Platone, F. – *Ninguém ensina sozinho: Responsabilidade colectiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed. pp.15-18.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2003). *Pensar Formação 3: formação de pessoal não docente, animadores e auxiliares/assistente de acção educativa*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Disponível fonte PDF: http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/373/pensar_formacao03.pdf (Capturado a 14 de Setembro de 2011).
- Montandon, C. (2001). O desenvolvimento das relações família-escola - problemas e perspectivas (C. G. d. Silva, Trans.). In *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (1ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica* -

Experiência social, educação e Desenvolvimento, (Revista do Instituto Superior de Psicologia Aplicada). Lisboa. 1(XXII), 81-94.

- Oliveira, Z. *et al.* (1999). *Creches: Crianças, faz de conta & cia.* 7ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- Palacios, J. & Panigua, G. (2007). *Educação Infantil: Resposta Educativa à diversidade.* Porto Alegre: Artmed.
- Picoto, R. (2005). *As concepções das famílias face à creche.* Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Ciência da Educação – Especialização em Educação de Infância. Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais em associação com o Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação.
- Pinazza, M. (2007). *John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância* In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. – *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro* – Porto Alegre: Artmed. pp. 65-94.
- Pinheiro, A. (2003-2007). *Considerações sobre os saberes da pedagogia e a identidade do pedagogo: extractos de textos produzidos no âmbito de conferências proferidas em diversas ocasiões.* Textos fornecidos aos alunos.
- Pinheiro, A. (1994). *Infância e Desenvolvimento: A evolução das representações realizadas por alunas de um curso de educadores.* Dissertação de mestrado em Ciências de Educação. Instituto de Psicologia Aplicada. Lisboa.
- Pirard, F. (org). (2004). *Soutien a l'activité des professionnel(le)s: Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans) (Partie 3).* Paris: Editrice Daniele Lecleir.
- Pires, L. (1987). *Não há um, mas vários insucessos.* Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche.* Porto: Porto Editora.

- Prado, P. (2005). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Revista educação e Sociedade. Campinas, 26(91), 683-688.
- Projeto Curricular da Sala Amarela. Ano letivo 2010/2011. Setúbal.
- Projeto Educativo da Sala dos Cantores. Ano letivo 2010/2011. Azeitão.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ªed.). Lisboa: Edições Gradiva.
- Rey, F.G. & Martinez, A.M. (1989). *La personalidad: su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rizzo, G. (1988). *Educação Pré-Escolar*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Rizzo, G. (1991). *Creche: Organização, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.
- Rizzo, G. (2000). *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. Bertrand.
- Rocha, M., et al. (1996). *Condições de Implementação – Localização, Instalação e Funcionamento*. Direcção de Acção Social /Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.
- Saitta, L. (1998). *Coordenação Pedagógica e trabalho em grupo* In Bondioli, A. & Mantovani, S. – *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed. 9ª Edição.
- Saltini, C. (1997). *Afetividade & inteligência*. Rio de Janeiro: DPA.
- Senge, P. (2005) – *Escolas que aprendem*. Porto Alegre: Bookman.

- Simões, A. (2004). *O Educador como Prático Reflexivo... E a Construção da sua Identidade Pessoal*. Cadernos de Educação de Infância, (71), 8 – 13.
- Spaggiari, S. (1998). *Considerações Críticas e Experiências de Gestão Social In* Bondioli, A. & Mantovani, S. – *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed. 9ª Edição. Pp. 96-114.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Vega.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, E. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wenger, E. & Lave, J. – Communities of practice [on-line] Disponível fonte PDF: http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm (capturado a 10 de Dezembro de 2011).
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Anexos

Lista dos anexos

Anexo A - Projeto Educativo da Sala dos Cantores - Instituição “A”

Anexo B - Projeto Curricular da Sala Amarela - Instituição “B”

Anexo C - Guião da entrevista- Educadoras de Infância

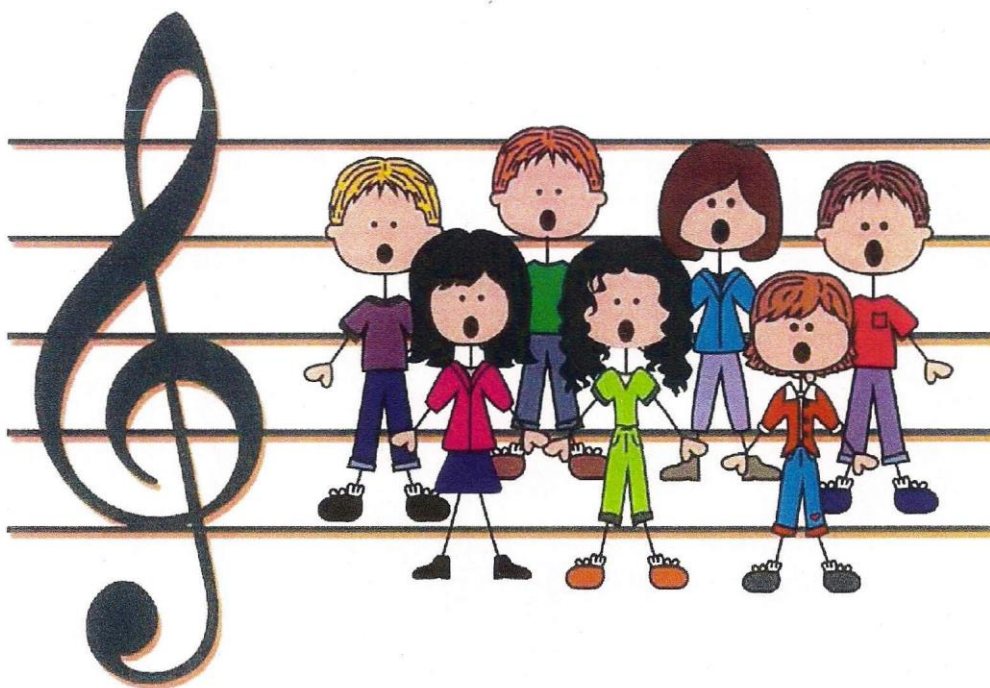
Anexo D - Transcrição das entrevistas

Anexo A

Projeto Educativo da Sala dos Cantores
Instituição “A”

A CASA DOS CANTORES

“PROJECTO ARTES E LITERACIA”



INDICE

1. Introdução.....	3
2. Projecto Educativo - O que é ?.....	4
3. O que pretendemos ?.....	4
4. Objectivos Gerais.....	5
5. Objectivos Específicos (Finalidades Educativas).....	6
6. Trabalho com as famílias e a comunidade.....	7
7. Caracterização da equipa pedagógica.....	8
8. Caracterização do grupo de crianças.....	9
9. A Organização do tempo/rotina diária.....	9
10. Programação Anual.....	10

1. INTRODUÇÃO

Este ano somos os cantores !

Cantar é uma actividade que proporciona momentos de bem estar sendo a voz e a audição os primeiros instrumentos que as crianças vão explorar. O som é uma constante de todos os momentos, não se podem ignorar, cada objecto tem um som que lhe é característico. O som é uma realidade que a criança conhece e utiliza diariamente como uma constante fonte de informação sobre o mundo que a rodeia. É através dos sons que ela se situa no tempo (através dos ruídos característicos da manhã). Reconhece pessoas, animais, coisas... Através do corpo em movimento , de forma espontânea ou nos jogos de roda e nas danças, as crianças desenvolvem potencialidades múltiplas. A participação em projectos individuais ou de grupo permitirá à criança trabalhar de forma pessoal as suas capacidades expressivas e criativas.

A relação entre a música e a palavra é uma forma de expressão musical. A música pode também constituir uma oportunidade para as crianças dançarem. Logo através da expressão motora exprimem o que sentem, criam novas formas de movimento seguindo a música.

O trabalho com o som tem como referência o silêncio, que nunca é absoluto, mas que permite ouvir e identificar o fundo sonoro que nos rodeia, saber fazer silêncio para poder escutar e identificar os sons.

2. Projecto Educativo - O que é?

É uma proposta educativa própria da Instituição e a forma global como se organiza para dar resposta à educação das crianças, às necessidades dos pais e características da comunidade.

Através do projecto educativo procuramos explicitar, de forma coerente valores e intenções educativas, formas previstas para concretizar esses valores e intenções (estratégias globais, horários, actividades colectivas, etc.)

Na sua elaboração temos em conta o meio social em que vivem as crianças e famílias, de modo a melhorar a resposta educativa proporcionada às crianças.

O Projecto Educativo é um instrumento dinâmico que evolui e se adapta às mudanças, por isso deverá ir sendo repensado e reformulado, um processo que implica uma avaliação e reflexão realizada por todos os intervenientes – todos os adultos que exercem um papel na educação das crianças (direcção, coordenador pedagógico, educadores, pessoal auxiliar e pais).

3. O que pretendemos?

Educadores, auxiliares de educação, Coordenadora, Direcção e restantes funcionários, pais (famílias) e meio envolvente, procuramos criar as condições necessárias para que as crianças se desenvolvam harmoniosamente, criando um ambiente equilibrado e estável de forma a que estas, cresçam felizes e seguras e para que consigam abordar com sucesso as etapas futuras. Não esquecendo nunca que todas as aprendizagens se fazem de forma lúdica, onde o brincar é fundamental.

É necessário planear o trabalho e avaliar o processo e os seus efeitos no desenvolvimento das crianças, adoptando uma pedagogia organizada e estruturada, baseada em práticas com sentido para as crianças, valorizando o carácter lúdico de que se revestem todas as aprendizagens, de modo a que as crianças sintam prazer de aprender. A criança desenvolve-se num processo de interacção social, desempenhando um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, por isso é fundamental partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes

próprios.

O bem estar e segurança dependem também do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua auto-estima e desejo de aprender. Um ambiente em que se sente bem porque são atendidas as suas necessidades psicológicas e físicas, é o que procuramos construir.

O contexto institucional deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. O tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada uma das crianças. Tendo em vista a plena inserção da criança (futuro adulto) na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

4. Objectivos Gerais

- Favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, estimular o seu desenvolvimento global respeitando a individualidade e diferenças.
- Proporcionar o bem-estar e a segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva.
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas.
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança

5. Objectivos específicos: (Finalidades Educativas)

- ☐ Garantir a Qualidade;
- ☐ Respeitar a Individualidade de cada criança;
- ☐ Promover o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, de forma incentivar a curiosidade, o espírito crítico, estimular a criatividade, partindo do pressuposto – Aprender Brincando;
- ☐ Promover a auto-estima e a autoconfiança;
- ☐ Partir do que a criança sabe para novas aprendizagens;
- ☐ Incentivar a participação das famílias no processo educativo, de forma a tornar a escola um prolongamento da família;
- ☐ Estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

6. Trabalho com as Famílias e Comunidade

Privilegiamos a relação com os pais, pois a família e a Instituição são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança. Os pais são os responsáveis pela criança e também os seus principais educadores, sendo a creche complementares da acção educativa desta. Articulando e respeitando os valores e projectos de vida que as famílias, desejam para os seus filhos. Também o meio social em que a criança vive influencia a sua educação, sendo benéfica para todos a colaboração e o envolvimento da família quando é solicitada.

7. CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPA PEDAGÓGICA

A equipa é constituída por três pessoas que desde as 8 horas asseguram as crianças até ao final do dia, em sistema de horário rotativo.

Formação da equipa:

- Educadora de Infância Licenciada
- Auxiliar de Acção Educativa
- Auxiliar de Educação

8. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

NOMES	DATAS NASCIMENTO
Al L	12/03/2008
C R	19/04/2008
G M	30/08/2008
G G	11/03/2008
L S	13/04/2008
M T C	02/02/2008
M B	03/05/2008
M C	14/06/2008
P D	27/09/2008
R V	26/02/2008
R N	17/04/2008
R S	22/03/2008
S G	23/06/2008
S O	20/04/2008
T S	19/03/2008

9. A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

A rotina diária /organização do tempo é um instrumento de aprendizagem no que se refere no meio cultural das actividades pedagógicas. É essencialmente um instrumento de extrema utilidade pedagógica que permite que o educador organize e promova actividades educativas diferenciadas de acordo com os conteúdos que pretende colocar em prática. Além daqueles que surgem naturalmente por parte de uma criança ou do grupo. A rotina diária ajuda a criança a compreender o que é o tempo através da de “momentos” que se repetem sistematicamente todos os dias pela mesma sequência.

A ROTINA DIARIA

Horário	Actividade
7h45m / 9h30m	Acolhimento
9h30m/11h15m	Actividades propostas Jogos de mesa ou tapete Brincadeiras livres Arrumar a sala
11h15m/12h15m	Higiene Almoço
12h15m/12h45m	Higiene Brincadeiras livres no salão
12h45m/15h00m	Repouso
15h45m/16h30m	Higiene Lanche
15h45m/16.30	Jogos de mesa Brincadeiras livres Saídas

Programação Anual

Outubro, Novembro e Dezembro

- explorar as cores
- explorar os elementos da natureza
- estabelecer regras e identificar os vários cantinhos da sala
- Pôr em acção o projecto de fim de semana "Chocolate"
- explorar o significado nome da nossa sala, o que faz um cantor, só canta um género de musica, só as pessoas é que cantam?
- Cantiga mimada para a festa de Natal dia 7 de Dezembro
- Vamos aprender a respeitar os livros

Janeiro, Fevereiro, Março

- Construir alguns instrumentos musicais
- O nosso corpo também produz sons?
- Vamos explorar o nosso corpo
- Que sons produzem os animais? Quem não produz som? E a natureza também o produz?
- Seremos capazes de produzir som com a ajuda do nosso corpo?
- Quais os animais domésticos e os selvagens?

Abril, Maio, Junho

- Vamos aprender noções matemáticas 1,2,3, muitas, poucas, nenhuma
- Noções espaciais em cima, em baixo, ao lado, atrás, dentro, fora
- Vamos aprender as profissões
- A Primavera
- O vestuário
- Vamos preparar-nos para a época balnear

Anexo B

Projeto Curricular da Sala Amarela
Instituição “B”



"O educador ou o ensinante tem o papel fundamental de mediatizar as interacções estabelecidas entre o aprendiz ou aprendente e os estímulos do meio envolvente ou o saber, tendo para tal de seleccionar, descodificar, mudar e incrementar os estímulos, com o objectivo de os adequar de forma personalizada a cada aluno particular, humanizando-se assim o processo pedagógico de educação."

(Vitor Fonseca, Pais e Filhos, p. 99)

A educação das crianças passa por muito mais do que apenas brincar, passa pelo criar laços, integrar-se num novo meio, rico em aprendizagens significativas que potenciem o seu desenvolvimento.

Com base nestes pressupostos surge este projecto, que pretende ser um guia na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças e definindo uma linha condutora coerente.

Este documento tem como objectivo expor as minhas ideias e concepções sobre como as crianças se desenvolvem no contexto de jardim de infância e um espelho da minha acção educativa. Para tal torna-se necessário abordar/reflectir sobre vários aspectos que influenciam e orientam a minha acção pedagógica:

- Como está organizado o espaço e a rotina?;
- Que tipo de experiências são proporcionadas às crianças de modo a promover o seu desenvolvimento?;
- Que estratégias são por mim promovidas para promover essas experiências?;
- Como ponho em prática a minha intencionalidade educativa?;
- Como promovo a relação escola/família?;



- Que tipo de interacções são por mim privilegiadas?;
- Como avalio de modo a poder monitorizar as aprendizagens das crianças?

Estas são algumas das questões que pretendo explicitar ao longo deste projecto, de modo a construir um "modelo" adequado ao trabalho que se vai realizar, com base numa perspectiva personalizada e global da educação.



2. Organização da sala e das rotinas

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica da criança ao longo da sua vida. Como tal, durante esta etapa há necessidade de se criarem condições para que se realizem experiências e vivências que ajudem a criança a desenvolver-se no seu todo. Todo este processo implica uma organização intencional e sistemática do processo educativo. A interacção entre os diversos intervenientes no processo tem por base um determinado espaço e tempo, e um conjunto de recursos materiais e humanos que são fundamentais para este processo. Existe uma interacção directa entre todos os parceiros, cada um com uma função específica, consistindo numa relação interpessoal que se estabelece em espaço e em tempos próprios. O mesmo acontece com as crianças, fazem parte de um grupo que possui características próprias, partilhando um espaço (sala) e um tempo (rotina) comum, onde vivenciam e partilham experiências.

"Os processos de aprendizagem (...) desenvolvidos no espaço escolar, envolvem professores, pares e o próprio ambiente em que decorrem, o que torna necessária uma atenção particular à qualidade desse ambiente (...) assume especial relevância (...) do tempo, do espaço, dos recursos e dos materiais existentes". (Morgado, 1997, p.56)

A sala amarela está dividida por áreas (existem quatro áreas), possuindo um espaço central, que permite à criança uma visão global da sala. É um espaço amplo e bem iluminado, encontrando-se dividido por quatro diferentes áreas de interesse, havendo total liberdade das crianças no acesso às mesmas. Esta diversidade de experiências proporcionam uma multiplicidade de aprendizagens interactivas, sendo que, um ambiente bem estruturado e bem

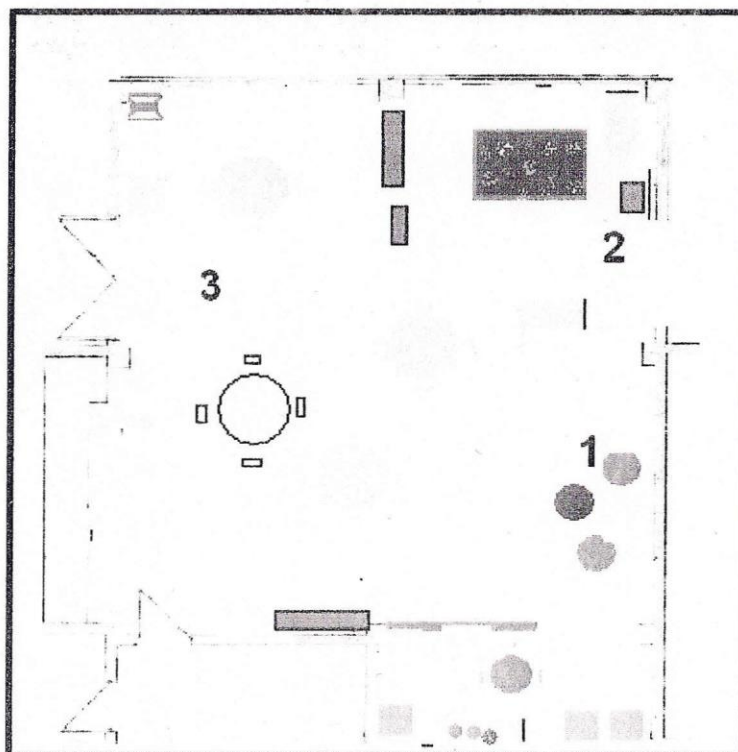


organizado facilita as escolhas das crianças, tal como as propostas do educador. Desta forma, as crianças terão mais facilidade em ter iniciativa, fazer as suas escolhas e concretizá-las.

De acordo com Formosinho (1998) "a sala de actividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do ano até ao seu término" (p.68). Assim, a sala deve estar pronta a ser modificada sempre que se justifique, pois como afirma Formosinho (2007) "é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização"

Todos os materiais estão ao alcance das crianças e foi pensado de acordo com o grupo. Optamos por esta disposição, porque visto irmos receber crianças vindas da sala de creche e outras pela primeira vez, pensamos que esta estrutura (vinda do ano passado) fará com que as crianças que transitaram connosco sejam aliadas no processo de adaptação das outras, pois já "dominam" o espaço e sentem que o seu contributo é válido, aumentando a sua auto estima.

- 1 – Área do Sossego
- 2 – Área das Construções/Garagem
- 3 – Área da Arte
- 4 – Área da Casa





ÁREA DA CASA

A área da casa é um dos locais onde a simulação e desempenho de papéis acontece com maior frequência, as crianças “espelham” os seus conhecimentos sobre o que a rodeia, como vêem o mundo dos adultos, a forma como agem e falam. Esta área tem assim material diversificado que possibilita à criança entrar no seu universo de “faz-de-conta” fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita e da criatividade das crianças pois envolvem a criação de uma narrativa e, também, a consciência dos papéis sociais, na forma das inter-relações entre as personagens da história.

ÁREA DO SOSSEGO

A área do sossego é uma zona ampla, de modo a que as crianças tenham espaço para realizar os jogos (puzzles, dominós, etc).

Neste espaço, as crianças contactam com diversos tipos de livros, fazendo a sua leitura a partir das imagens que vão observando, inventando e reinventando as histórias. Os jogos existentes também permitem à criança, a oportunidade de escolher se os quer fazer sozinha ou pedir a cooperação das outras crianças ou adultos.

Este espaço está equipado com diversos pufs de várias cores para as crianças se sentarem, um armário com jogos contíguo a um armário alto e bastante estreito arrumado junto à parede a meio da sala com livros, de diversos tamanhos e formas, vários fantoches e um quadro grande que contém diversos mapas, como o mapa de presenças, do tempo, entre outros. É um espaço que estimula a imaginação e desenvolve competências literárias e linguísticas.



ÁREA DAS CONSTRUÇÕES

Neste espaço a criança constrói estruturas complexas com a ajuda de outras crianças ou individualmente, explorando, seleccionado e comparando objectos de vários tamanhos.

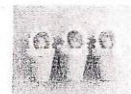
Estabelece várias relações (igual/diferente) e organiza o seu trabalho tendo em conta os problemas espaciais e o equilíbrio entre a estrutura da sua construção. Assumem diversos papéis, vivendo experiências únicas e importantes de ordem cognitiva e social: cooperam e estruturam o seu pensamento.

Os materiais existentes são diversificados como por exemplo: carros, legos (grandes e pequenos), ferramentas, tacos de madeira, etc. Este espaço é bastante procurado pelas crianças e os materiais existentes estão em bom estado.

ÁREA DA ARTE

A criança em idade pré-escolar aprende a criar e a observar mudanças: enrola, amassa, mexe, realiza experiências representando as suas ideias e criando as suas histórias. Algumas crianças centram o seu interesse no processo de descobrir, experimentando várias maneiras de utilizar os materiais.

A área da arte possui um espaço amplo, com diversas mesas de apoio, os materiais existentes estão ao alcance das crianças e gerem autonomamente as actividades a realizar.



Tintas, pincéis, tesouras, papéis de várias texturas e cores, cola, aguarelas, entre outros, permitem à criança realizar uma série de experiências fundamentais para o seu desenvolvimento.

ROTINA DIÁRIA

É minha função implementar uma rotina coerente, ou seja, uma ordenação temporal rica em acontecimentos interessantes e previsíveis. A criança tem que ter consciência do seu dia a dia, como se desenrola e o que vai acontecer depois, não dependendo da acção do adulto.

"Num contexto de aprendizagem pela acção, a rotina diária encoraja à formação de uma comunidade apoiante na qual crianças e adultos partilham o controlo." (HOHMANN Mary, 1997, p.225)

Ao implementar a rotina na sala amarela, pensamos em proporcionar à criança um "processo" que a motive a explorar, planear e realizar as suas actividades de acordo com os seus interesses; proporcionar um ambiente rico em interacções, estabelecendo um equilíbrio entre as iniciativas dos adultos e das crianças (trabalho colectivo de grande e pequeno grupo).

Os vários momentos que compõem a rotina foram pensados para que não haja quebra no decorrer do dia e que a sua transição seja realizada de modo a transmitir segurança/estabilidade ao grupo de crianças.

Organização do dia:

- 7h:30m – 9h:15m – Acolhimento
- 9h:15m – 9h:45m – Momento de Grande Grupo
- 9h:45m – 10h:50m – Tempo de trabalho
- 11h – 11h10 – Tempo de Arrumar



- ☐ 11h10 – 11h30m – Exterior
- ☐ 11h:30 – 11h:45 – Higiene
- ☐ 11h:45 – 12h:30 – Almoço
- ☐ 12h:30 – 12h:40 – Higiene
- ☐ 12h:40 – 15h:20 – Repouso (para as crianças de 3 e 4 anos)
- ☐ 12h:40 – 14h – Exterior (para as crianças de 5 anos)
- ☐ 14h – 14h:30 – Momento de Grande Grupo
- ☐ 14h:30 – 15h:20 – Tempo de Pequeno Grupo
- ☐ 15h:20 – 15h:30 – Higiene
- ☐ 15h:35m – 16h:00m – Lanche
- ☐ 16h:00m – 18h:30 – Actividades na sala/Exterior; Saídas

ACOLHIMENTO

O tempo de acolhimento é realizado nas três salas de pré-escolar (rodando semanalmente). Optamos por esta metodologia por considerar que este período é fundamental para se estreitar laços com as famílias, contactando de uma forma informal e trocando informações sobre as crianças. Esse acolhimento realiza-se até às nove horas, depois as crianças vão para a sala com a educadora. Por vezes, este momento também acontece na sala, embora a nossa disponibilidade não seja total pois já estamos reunidas com o grupo de crianças.

TEMPO DE GRANDE GRUPO

O tempo de grande grupo é a oportunidade para todas as crianças participarem e partilharem as suas ideias sobre algum acontecimento



especial, o fim-de-semana ou outros. Neste tempo a criança pode viver diversas situações para a formação do seu "eu social" (ouvindo e respeitando quando um amigo está a falar, contar ela própria uma história, etc). Durante este momento são propostas algumas actividades às crianças, relacionadas com o projecto a decorrer na sala. O tempo de grande grupo é realizado num espaço amplo, onde cada criança tem o seu puf, sentando-se em círculo, preenchem os diversos mapas de trabalho existentes, partilham-se experiências, planeiam o que vão fazer posteriormente no tempo de trabalho.

TEMPO DE TRABALHO

Após o momento de grande grupo, as crianças têm oportunidade de pôr em prática os seus projectos (brincam e resolvem os seus problemas), concretizando o que anteriormente tinham planeado. Durante este momento as crianças descobrem novas formas de "trabalhar", fazem escolhas, seleccionam materiais, finalizam e iniciam novos projectos. Tudo na sala é movimento, as crianças interagem entre si, trocam ideias, falam das suas descobertas, estabelecem relações sociais fundamentais para o seu desenvolvimento.

"Dada a sua natureza social, o tempo de trabalho poderá ser barulhento, por vezes extremamente ruidoso. Conforme as crianças vão levando a bom termo os seus planos e comentando aquilo que os colegas conseguem fazer, há um zumzum constante e agradável feito de conversas, de risos, de barulhos provocados pelo uso intenso e activo que as crianças fazem dos materiais." (HOMANN Mary, 1997, p.298).

Durante este período, nós dividimo-nos pelas áreas apoiando e observando as crianças.



Para além das actividades planeadas pelas crianças, também podem desenvolver-se actividades dirigidas pela equipa, enquadradas no que se está a trabalhar no momento com o grupo ou consoante as necessidades do mesmo. As actividades dirigidas não são impostas à criança, tendo esta oportunidade de optar por não realizar naquele momento.

Após este momento as crianças, arrumam a sala e os materiais que estiveram a utilizar (na hora de arrumar, canta-se uma canção).

EXTERIOR

No exterior as crianças têm diversos equipamentos ao seu dispor, geralmente contactam com as restantes crianças e adultos das outras salas. Durante este momento, as crianças desenvolvem actividades físicas intensas, saltam, correm, jogam à bola, mantêm o contacto com a natureza envolvendo-se em brincadeiras exploratórias.

HIGIENE

Durante este momento, pretendemos incentivar as crianças a realizarem as suas tarefas de higiene sozinhas (lavar e limpar as mãos, usar a sanita correctamente), reforçando assim a sua auto-estima e promovendo a sua autonomia.



ALMOÇO

O almoço decorre na sala e as crianças ajudam-nos a colocar a mesa sendo responsáveis por determinadas tarefas (colocar os guardanapos, colheres e canecas). Durante este período pretendemos que as crianças comam sozinhas, incentivando -as através de conversas, canções, ou seja, fazendo com que este momento se torne divertido (tendo em conta as regras que se deve ter na hora da refeição).

REPOUSO

Nesta instituição não existe dormitório, este foi adaptado e realiza-se no salão polivalente. E não existe devido à falta de um espaço próprio (a estrutura física do edifício não o permite).

É um espaço que contem as camas das crianças, mas que não permite um ambiente envolvente calmo e acolhedor (as camas são postas e recolhidas todos os dias). O espaço é amplo, é um local de passagem, e mesmo colocando as camas numa zona mais resguardada, é difícil conseguir um ambiente silencioso.

TEMPO DE PEQUENO GRUPO

O tempo de pequeno grupo é efectuado na sala. Num primeiro momento as crianças reúnem-se em grande grupo, para depois trabalharem individualmente. Durante este momento, as actividades



realizadas são geridas pelo adulto com base nos interesses das crianças, proporcionando à criança experiências variadas, existindo uma interacção constante e regular entre todos os elementos do grupo.

"...Os pequenos grupos proporcionam a oportunidade de experiências qualitativamente diferentes e válidas, nas quais os participantes podem unir-se para atingir uma finalidade que lhes seja comum..."(GARLAND Caroline, 1997, p.369)

Permite -nos também, observar e interagir com o grupo de crianças, planificando as actividades de um modo consciente e promovendo a aprendizagem activa.

SAÍDAS

Este momento geralmente também ocorre no salão, embora quando está mau tempo, as crianças permanecem na sala até às 17h:30m e quando o tempo o permite ficam no exterior até às 18h:15m. Também neste período, o contacto com as famílias é privilegiado.



3. O grupo da sala amarela

A sala amarela é constituída por um grupo de 25 crianças, 7 do sexo feminino e 18 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo um grupo heterogéneo. A equipa de sala é formada por uma Educadora de Infância e 1 Ajudante de Acção Educativa.

Das crianças da sala 15 transitaram do ano passado, 7 vieram da sala de creche e 3 frequentam pela primeira vez. Uma das crianças apresenta um atraso de desenvolvimento global e é acompanhada por uma educadora de intervenção precoce, destacada pelo Ministério da Educação. Uma criança provém do Centro de Acolhimento da Caritas Diocesana de Setúbal.

As crianças provêm de famílias de classe média, das quais apresentamos alguns dados mais detalhados:

Idades dos Pais.

25/30	31/35	36/40	41/45	+45
3	22	12	3	2

Habilitações Literárias

1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Superior
2	4	9	24	2

Situação Familiar

Biparentais	Monoparentais	Outros Casos
13	6	2

Nº de Irmãos

Filho Único	1 Irmão	2 Irmãos	+ Que 2
14	10	1	

O desenvolvimento das crianças é um processo que, embora seja mediado pela sociedade e cultura, há que ter em conta que a maior parte do seu crescimento se vai realizar principalmente em dois contextos: a família e a "escola". Sendo assim, o trabalho com as famílias deve ser iniciado mesmo antes da criança entrar na instituição, através de contactos que nos permitam conhecer melhor o contexto global em que a família se insere a fim de adequar a sua prática e estabelecer uma relação de confiança entre todos.

Em relação ao período de adaptação, não existiu nenhum problema, embora as crianças mais novas nos solicitassem muito e observamos que o grupo das mais velhas sentiu o "seu" espaço invadido, mas aos poucos foi-se construindo uma relação de segurança e afectividade entre todos. A vida em grupo implica o confronto de opiniões e por vezes, algumas crianças, utilizam a agressividade como forma de resolver os seus conflitos. "Apesar disso, a criança começa a aceitar brincadeiras que envolvem pequenos grupos. Estes relacionamentos com as outras crianças permitem a descoberta de si próprios e a sensação de se sentirem uma entre muitos." (Figueiredo, M.A.R, Ed. Pré-escolar nº1, p.26).



As interacções entre as crianças de diferentes faixas etárias fazem “despontar” comportamentos pré-sociais específicos: partilhar, auxiliar, esperar pela sua vez. Toda esta dinâmica permite que as crianças mais velhas desenvolvam o seu sentido de responsabilidade a partir do momento em que lembram às mais novas, as regras existentes (auto-regulação). As crianças mais novas, passam menos tempo em jogo paralelo e solicitam mais vezes a atenção do adulto.

A nível cognitivo, conseguem planear a sua acção, elaborar os seus planos de trabalho e são autónomos (gerindo o seu próprio tempo), atribuindo significado à sua acção (capacidade simbólica). Embora a sua execução não seja muito consistente, algumas crianças concentram-se por um período de tempo reduzido e não fixam a sua acção, circulando por todas as áreas.

A nível da linguagem, apresentam um vocabulário rico e diversificado, articulando correctamente as palavras e construindo frases cada vez mais complexas e estruturadas.

Relativamente ao desenvolvimento motor, apresentam algumas dificuldades na coordenação de movimentos, em executar alguns jogos em que tenham de conjugar regras com controlo motor. No que diz respeito à motricidade fina, algumas crianças revelam dificuldade em utilizar a tesoura, pegar correctamente no lápis, realizar movimentos que requerem maior destreza manual.

É um grupo que tem perfeitamente interiorizada a rotina da sala, diferenciando os diversos momentos que a compõem e aderem bem às propostas lançadas por nós.



4. Intencionalidade Educativa

Agir não implica ir pelo caminho mais fácil, o caminho das nossas emoções, gostos, saberes, mas implica sim, uma maior reflexão, um pensar sobre a nossa atitude enquanto profissionais e a consciência de que lidamos com crianças.

Crianças essas, que aprendem (também) pelo nosso comportamento e pelas atitudes que tomamos relativamente aos outros e com elas próprias. Temos que ter uma postura de profissional ajudando na construção da sua identidade, autonomia e uma prática reflexiva e crítica da nossa acção.

É minha função planificar e organizar estratégias e actividades que fomentem e estimulem o desenvolvimento físico, cognitivo, e social, estabelecendo vínculos constantes com agentes educativos, como a família e o meio, de modo a construir "alicerces" que possibilitarão a formação de futuros cidadãos.

O trabalho do dia a dia no Jardim-de-infância deve ser organizado a partir dos interesses das crianças, dando-lhes oportunidades para escolher o que fazer (jogos e brincadeiras livres, em grupo ou sozinhas, actividades de expressão plástica, etc).

Para que exista um equilíbrio entre a iniciativa da criança e do adulto, tenho em conta as necessidades individuais de cada uma, de modo a que as actividades sejam significativas para ambos (ensinar e aprender em conjunto).

Assim, o trabalho é estruturado por mim a partir do que observo, do que a criança questiona, de situações que surgem espontaneamente ou de temas "lançados" em grande grupo.



Cabe – me, então, organizar a informação que a criança me transmite, planear as actividades e definir objectivos, ampliando as suas experiências, conhecimentos e envolvendo-a significativamente. Os objectivos são delineados no início do ano lectivo, com base numa primeira observação do grupo. Estes objectivos são de carácter geral e definidos com base nas orientações curriculares.

Não é possível transmitir conhecimentos se o grupo de crianças não estiver motivado para isso, o processo educativo implica aprendizagens significativas e diversificadas (importa realçar o processo, como a criança faz, não valorizar apenas o produto final). As intenções educativas são concretizadas nas acções da criança, tendo o adulto que ter em conta os limites das mesmas, de modo a não criar nelas um sentimento de incapacidade e frustração.

Por isso, penso que as crianças devem ter oportunidade para expor as suas ideias, colocar as suas dúvidas e partilhar sentimentos.

Na sala amarela, existe uma grande cumplicidade entre adultos e crianças e penso que isso se espelha muito na relação que temos e na dinâmica da minha acção educativa. As crianças têm o seu espaço para confrontarem ideias, o meu trabalho é planificado a partir do que me transmitem. Claro que também existe trabalho dirigido, no qual eu lanço determinado assunto e após essa conversa com as crianças, adequo a minha acção educativa.

Acredito que as aprendizagens deste modo se tornam muito mais significativas, tudo o que acontece na sala é “discutido” em grupo.

O planeamento é realizado pelas crianças e elas gerem a sua acção na sala de um modo autónomo. A minha função passa por apoiá-las nas áreas, colocando-lhes novos desafios. Mesmo quando fazemos uma actividade mais dirigida, permitimos às crianças escolher, pois não acredito que seja positivo estarem 25 crianças sentadas a fazer o



mesmo e, nem eu consigo dar o apoio necessário. E o porquê desta opção?

Estas actividades permitem-me dar um apoio mais individualizado e realizar uma observação mais coerente, através da qual vou-me apercebendo das dificuldades das crianças e deste modo avaliar a minha prática, reajustando a minha acção educativa.

Sendo assim, a minha acção pedagógica passa por:

Observar – De modo a conhecer o grupo/criança as suas capacidades, necessidades e interesses para poder adequar a minha prática;

Planear – Actividades (com base nos objectivos traçados) que sejam desafiadoras , de modo a motivar as crianças e permita uma aprendizagem significativa;

Agir – Apoiar as crianças nas suas actividades tanto nas áreas como em actividades dirigidas. Estar disponível para elas, entrar no seu mundo de “faz-de-conta”, entrar no seu mundo criando-lhe desafios que potenciem o seu desenvolvimento;

Avaliar – reformular a minha prática a partir do que as crianças me vão transmitindo e reformulando estratégias que permitam uma evolução no desenvolvimento do grupo.

Tendo consciência que “...a base do desenvolvimento cognitivo, afectivo e social é a relação construtiva que a criança estabelece com os objectos, acontecimentos e pessoas.” (Figueira, 1998, CEI nº 48, p. 68), é fundamental que tenha a consciência que a minha acção não se limita apenas à criança e à sala, é mais abrangente. A criança



está vinculada à sua família e começa a estabelecer vínculos com outros adultos.

A adaptação a uma nova realidade passa pelo estabelecimento de uma boa relação entre a casa e a instituição. Ambas as partes devem planear este momento, em conjunto, de modo a contribuir para o bem-estar e segurança da criança e para que não surjam obstáculos neste processo de comunicação.

Este envolvimento directo produz efeitos positivos em ambas as partes. Para a família é a possibilidade de compreender a importância do trabalho desenvolvido ao nível da educação de infância; para a instituição é a possibilidade de aceitar e reconhecer o valor das experiências e conhecimentos prévios da criança, de assumir e aceitar a família como um elemento activo e fundamental na melhoria do processo educativo.

O trabalho com as famílias neste momento, penso que se encontra um pouco limitado, pois cinge-se à sua participação em épocas festivas e nas reuniões de sala. Sendo a família o elo de ligação entre nós e a criança, esta deveria ser mais activa e, neste ponto a falha é minha. E porquê?

A família como primeira interessada no desenvolvimento dos seus filhos, deveria participar na construção deste projecto de modo a colocar as suas dúvidas e também como uma forma de poder ter conhecimento do trabalho que se realiza nestes contextos. Mas não lhes foi dada esta informação e deste modo o seu envolvimento é "superficial".

Existe uma boa relação mas que se baseia apenas nos contactos informais e em datas pontuais. Embora sempre que alguns pais solicitem, demonstro disponibilidade para ficar e conversar com eles.



O trabalho de equipa é fundamental para que num clima de interajuda seja possível ir de encontro às necessidades e interesses das crianças, com base numa relação de pertença, partilha e reconhecimento dos contributos de cada um.

Este trabalho por parte dos adultos, terá de se apoiar num enorme trabalho de equipa, onde se reflecte, se planificam acções adequadas a cada criança ou se alteram situações e se introduzam novos modos de estar, assentes numa construção contínua própria do desenvolvimento. Na sala amarela o trabalho é planeado em conjunto aceitando os contributos de todos os intervenientes no processo educativo. Tento transmitir o porquê de realizar determinada actividade e os objectivos que pretendemos alcançar. No final de cada mês é realizada uma reunião de equipa onde fazemos uma avaliação do que foi feito e debatemos aspectos que consideramos pertinentes para o nosso trabalho. Também são facultados alguns textos de apoio e mais importante há espaço para se ouvir...

Acredito que por vezes nem tudo é fácil, que temos muitos obstáculos por ultrapassar, mas cabe a nós fazer com que dia tenha algo de especial para as nossas crianças, nem que seja apenas abraço, um carinho que às vezes é mais motivador do que a actividade mais "louca" que se possa inventar.



5. Objectivos Gerais

Os objectivos gerais encontram-se enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e servem como base para a construção dos objectivos específicos que norteiam e validam a nossa acção educativa.

Os objectivos específicos vão sendo definidos de acordo com as planificações que são feitas semanalmente e de acordo com o projecto que se está a decorrer na sala. Estes objectivos específicos têm por base as competências que as crianças devem adquirir de acordo com a sua faixa etária e, que constam num ponto do meu projecto curricular.



6. Competências

	Formação Pessoal e Social	Expressão e comunicação	Conhecimento do Mundo
3	<p>Adquirir uma consciência de si próprio e dos outros;</p> <p>Utilizar as competências motoras, sensoriais e expressivas do seu próprio corpo;</p> <p>Adquirir hábitos relacionados com o bem-estar, a segurança e higiene pessoal;</p> <p>Planificar e sequenciar a sua acção para realizar acções simples;</p> <p>Adequar o seu comportamento às necessidades e solicitações do outro, desenvolvendo atitudes e hábitos de cooperação/colaboração;</p> <p>Identificar e exprimir os seus sentimentos e os dos outros, desenvolvendo a empatia.</p>	<p>Exprimir sentimentos, ideias e desejos através da linguagem oral;</p> <p>Enriquecer o vocabulário pronunciando-o correctamente;</p> <p>Descrever alguns objectos e situações do meio, suas características e propriedades;</p> <p>Utilizar a sequência numérica para contar objectos;</p> <p>Desenvolver a sua lateralidade;</p> <p>Manusear com precisão crescente diversos objectos;</p> <p>Adquirir a coordenação e o controlo dinâmico geral do seu corpo para a execução de tarefas da vida quotidiana.</p>	<p>Conhecer e participar nos grupos sociais dos quais faz parte;</p> <p>Orientar-se e agir autonomamente nos espaços quotidianos: escola, casa;</p> <p>Conhecer as regras e normas de comportamento social;</p> <p>Avaliar a importância do meio ambiente para a vida humana, manifestando para com ele atitudes de respeito e cuidado;</p> <p>Conhecer e participar em festas, tradições e costumes da sua comunidade.</p>
4	<p>Adquirir progressivamente uma imagem ajustada e positiva de si mesmo, identificando as suas características e qualidades pessoais;</p> <p>Planificar e sequenciar a sua acção</p>	<p>Compreender e reproduzir alguns textos da tradição cultural;</p> <p>Utilizar técnicas e</p>	<p>Conhecer e explorar o seu meio físico e social, mostrando interesse e curiosidade;</p> <p>Observar o ciclo de vida</p>



	<p>de um modo mais estruturado, desenvolvendo a sua concentração;</p> <p>Identificar os seus sentimentos, emoções e necessidades, e comunica-las aos outros e, também identificar e respeitar a dos outros;</p>	<p>recursos básicos das diversas formas de representação e expressão para aumentar as suas competências comunicativas;</p> <p>Identificar quantidades e agrupar;</p> <p>Desenvolver a coordenação óculo-motora e as competências manipulativas;</p>	<p>de planta/animal;</p> <p>Conhecer e dar valor ao trabalho de algumas profissões;</p>
5	<p>Ter uma atitude de respeito face às características dos outros, sem discriminar ninguém por razões de sexo, raça ou qualquer outra característica diferenciadora;</p> <p>Planificar e sequencializar a sua acção para desenvolver tarefas e situações problemáticas;</p> <p>Valorizar os seus trabalhos e lidar com situações de frustração, sabendo gerir esses momentos;</p> <p>Adequar o seu próprio comportamento às necessidades, pedidos, exigências e explicações das outras crianças e adultos e influenciar a conduta dos outros, evitando a adopção de atitudes de dependência ou de domínio e desenvolvendo atitudes e hábitos de ajuda, colaboração e cooperação.</p>	<p>Expressar sentimentos, desejos e ideias através da linguagem oral e outras linguagens: sinais, gestos;</p> <p>Interpretar imagens, códigos e símbolos;</p> <p>Interessar-se pela linguagem escrita e valorizá-la como instrumento de informação e como meio para comunicar;</p> <p>Utilizar a forma de representação matemática para realizar acções com objectos;</p> <p>Compreender e reproduzir alguns textos da tradição cultural da sua comunidade e não só.</p>	<p>Observar e explorar o meio envolvente, planeando e ordenando a sua acção em função da informação recebida ou percebida, constatando os seus efeitos e estabelecendo relações entre a sua actuação e as consequências dela derivadas;</p> <p>Observar as alterações e modificações a que estão submetidos todos os elementos do ambiente, podendo identificar alguns factores que o identificam;</p>



7. Articulação entre as áreas/domínios e conteúdos

As áreas de conteúdo são transversais e enquadram-se numa perspectiva globalizante da educação. A criança aprende a partir da sua acção directa com os outros, com os objectos e consigo própria.

"As diferentes áreas de conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção reflectida e progressivamente mais complexa." (FIGUEIREDO Manuel A. R., 1992, p. 34)

Predominam três áreas de conteúdo:

- ▣ Área de Formação Pessoal e Social
- ▣ Área de Expressão/Comunicação
- ▣ Área de Conhecimento do Mundo

Ao planear o meu trabalho tento dar enfoque a uma só área, embora na minha opinião elas complementam-se e trabalha-se diversos conteúdos. Tento que a actividade esteja mais direccionada para determinado objectivo definido nas áreas de conteúdo.

Os objectivos delineados são definidos de acordo com as áreas de conteúdo e são estabelecidos no início do ano lectivo.

Os objectivos vão sendo reformulados/ampliados de acordo com planeamento de cada semana e estão directamente relacionados com o tema que se está a trabalhar no momento.



8. Plano de acção

O plano de acção consiste na operacionalização dos objectivos e está directamente relacionado com as actividades/estratégias por mim definidas. Este plano vai sendo construído ao longo do ano lectivo, de acordo com o que a temática que se está a trabalhar na sala e também tendo em conta o projecto educativo da instituição.

No final do ano, existe um dossier de sala que "espelha" a acção pedagógica desenvolvida.



9. Avaliação

No decurso da nossa acção pedagógica devemos ter em conta várias etapas: definir objectivos, seleccionar estratégias, observar e registar, de modo a podermos avaliar a nossa acção, reformulando-a se necessário.

Ao observarmos temos uma visão do trabalho realizado e do desenvolvimento das crianças, esta deve ser realizada num período prolongado de modo a possibilitar uma avaliação coerente e correcta do grupo.

A avaliação consiste no processo de observar, registar o dia a dia de cada criança, ou seja, o que

elas fazem, como fazem, com base nas linhas orientadoras que definem a sua prática.

Na área do pré-escolar, o processo de avaliação engloba três vertentes muito importantes, para que o acto pedagógico seja um acto consciente:

- Planear actividades que facilitem a comunicação entre o grupo, a equipa, os pais e a comunidade;
- Identificar problemas que existam ou dificuldades demonstradas com algumas crianças/adultos e ajustar a intervenção pedagógica;
- Avaliar em conjunto o desenrolar da acção pedagógica e se os objectivos propostos estão a ser alcançados.

A avaliação tem ao seu dispor todo um conjunto de instrumentos e fontes que nos permitem tirar conclusões (fotografias, registos áudios e vídeos, desenhos e histórias feitas pelas crianças, registos de observações feitas na sala, apontamentos quando trabalha individualmente com as crianças, etc).



Mas por vezes estes aspectos, não são assim tão lineares, pois é difícil com um grupo de 25 crianças conseguir gerir o nosso tempo para registar situações que vão decorrendo.

As avaliações são realizadas por mim e posteriormente discutidas em equipa. Geralmente tento focar o que realizámos, aspectos positivos e negativos, para no futuro podermos adequar a nossa acção.

Anexo C

Guião da entrevista – Educadoras de infância cooperantes

Guião das entrevistas

Percurso profissional de Educadoras de Infância e Relação entre a Equipa Pedagógica e as Famílias

As entrevistas realizadas a duas educadoras de infância que acompanharam o estágio curricular, nos contextos de Creche e Jardim-de-infância, têm como objetivo recolher informação, a partir da narrativa sobre o seu percurso profissional e também sobre a relação estabelecida entre a equipa pedagógica e as famílias. Ao longo da entrevista pretende-se perceber de que modo os contextos, experiências, situações, pessoas, projetos... foram significativos em termos de percurso profissional e consequentemente na sua formação no que diz respeito à relação estabelecida entre a equipa pedagógica e as famílias.

No fundo tentar saber mais sobre o modo como esta relação contribui para o desenvolvimento da criança e do grupo e perceber que estratégias são utilizadas pelos profissionais para facilitar essa mesma relação.

As entrevistas centram-se na abordagem biográfica – histórias de vida, e ainda à técnica da entrevista semiestruturada que permite partir de questões globais, que correspondem a grandes objetivos e a partir do discurso das entrevistadas, acrescentar outras questões de modo a que estas desenvolvam também o seu próprio discurso, representativo de algumas situações mais significativas do seu percurso profissional e também a relação estabelecida entre a equipa pedagógica e as famílias. Deste modo, neste guião são apresentadas apenas algumas questões, e outras surgirão no decorrer da entrevista.

Apesar do guião estar organizado em 5 blocos, a condução da entrevista será sempre a partir da narrativa do entrevistado, o que significa que os blocos e as questões possam ser alteradas ou adaptadas ao seu discurso dependendo da “história” do percurso profissional de cada uma das educadoras.

1- Legitimação da entrevista;

- 2- Formação inicial;
- 3- Perspetivas sobre o trabalho de Equipas Pedagógicas por parte das Educadoras;
- 4- Perspetivas sobre o trabalho com as Famílias por parte das Educadoras;
- 5- Levantamento de estratégias facilitadoras da relação.

Previamente o entrevistador explica os objetivos da entrevista, pede autorização para gravar, garantindo a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos.

BLOCO 1 – LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

Objetivo: Esclarecer o entrevistado sobre os objetivos da entrevista, garantindo a confidencialidade e pedindo a autorização para realizar gravação áudio.

BLOCO 2 – FORMAÇÃO INICIAL

Objetivos:

- Conhecer a motivação para a profissão e a influência no Percurso Profissional.
- Conhecer a influência da Formação Inicial no Percurso Profissional.

Algumas questões possíveis:

- Quando se decidiu pelo curso de educação de infância?
- O que a motivou a trabalhar com crianças?
- Onde realizou a sua formação inicial, e porquê? Em que ano a concluiu?
- Onde iniciou a sua atividade profissional?
- Como tem sido a sua experiência como educadora de infância?
- Considera que a sua formação inicial a preparou para esta temática?
- ...

BLOCO 3 - PERSPETIVAS SOBRE O TRABALHO DE EQUIPAS PEDAGÓGICAS POR PARTE DAS EDUCADORAS

Objetivo:

- Saber mais sobre o modo como a relação entre as equipas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento da criança e do grupo.

Algumas questões possíveis:

- Que expectativas desenvolveu quando começou a trabalhar como educadora de infância?
- Quais foram as maiores dificuldades que sentiu no decorrer do seu percurso profissional?
- Na sua opinião, a instituição onde trabalha pode ser considerada um complemento e continuação de experiências familiares?
- Pensa que esta instituição está a desenvolver atividades educativas de qualidade junto das famílias?
- Tem uma relação de confiança com os pais das crianças?
- Na sua opinião, a família tem uma relação ativa com a escola?
- Na sua opinião, há colaboração entre a escola e a família?
- Pensa que a escola está aberta aos pais?
- Sente dificuldade em conversar ou manter uma relação mais próxima com os pais?
- Com que frequência vê/conversa com os pais?
- Os pais são assíduos às reuniões que convoca?
- Costumam intervir nas reuniões de pais?
- ...

BLOCO 4 – PERSPETIVAS SOBRE O TRABALHO COM AS FAMÍLIAS POR PARTE DAS EDUCADORAS

Objetivo:

- Descrever quais as questões que os profissionais de educação consideram mais e menos positivas por parte das famílias, das equipas, que podem prejudicar a

relação entre Equipas e Famílias e consequente o desenvolvimento da criança e do grupo.

Algumas questões possíveis:

- Considera que a sua formação inicial a preparou para esta temática?
- Como descreve a relação entre a equipa pedagógica e as famílias?
- De que modo a relação entre a equipa pedagógica contribui para o desenvolvimento da criança e do grupo?
- Para si, quais as questões que considera mais e menos positivas por parte das famílias, das equipas, que podem prejudicar a relação entre equipa e famílias e consequentemente o desenvolvimento da criança e do grupo?
- ...

BLOCO 5 – LEVANTAMENTO DE ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DA RELAÇÃO

Objetivo:

- Perceber que estratégias são utilizadas pelos profissionais para facilitar a relação entre Equipas e Famílias.

Algumas questões possíveis:

- Quais as estratégias que utiliza para facilitar a relação entre a equipa e as famílias?
- No futuro vai usar outras estratégias? Quais?
- Já foram refletidas em equipa?
- ...

GUIÃO DE ENTREVISTA
(Blocos, Temas, Objetivos e Questões)

BLOCO	TEMA	OBJETIVOS	QUESTÕES
1	Legitimação da entrevista	- Esclarecer o entrevistado sobre os objetivos da entrevista, garantindo a confidencialidade e pedindo a autorização para realizar gravação áudio	
2	Formação Inicial	<p>-Conhecer a motivação para a profissão e a influência no Percurso Profissional.</p> <p>-Conhecer a influência da Formação Inicial no Percurso Profissional.</p>	<p>- Quando se decidiu pelo curso de educação de infância?</p> <p>- O que a motivou a trabalhar com crianças?</p> <p>- Onde realizou a sua formação inicial, e porquê? Em que ano a concluiu?</p> <p>- Onde iniciou a sua atividade profissional?</p> <p>- Como tem sido a sua experiência como educadora de infância?</p> <p>- Considera que a sua formação inicial a preparou para esta temática?</p> <p>- ...</p>
3	Perspetivas sobre o trabalho de Equipas Pedagógicas	- Saber mais sobre o modo como a relação entre as equipas pedagógicas contribuem para o	<p>- Que expectativas desenvolveu quando começou a trabalhar como educadora de infância?</p> <p>- Quais foram as maiores dificuldades que sentiu no decorrer do seu percurso</p>

	por parte das Educadoras	desenvolvimento da criança e do grupo.	<p>profissional?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião, a instituição onde trabalha pode ser considerada um complemento e continuação de experiências familiares? - Pensa que esta instituição está a desenvolver atividades educativas de qualidade junto das famílias? - Tem uma relação de confiança com os pais das crianças? - Na sua opinião, a família tem uma relação ativa com a escola? - Na sua opinião, há colaboração entre a escola e a família? - Pensa que a escola está aberta aos pais? - Sente dificuldade em conversar ou manter uma relação mais próxima com os pais? - Com que frequência vê/conversa com os pais? - Os pais são assíduos às reuniões que convoca? - Costumam intervir nas reuniões de pais? - ...
4	Perspetivas sobre o trabalho com as Famílias por parte das Educadoras	- Descrever quais as questões que os profissionais de educação consideram mais e menos positivas por parte das	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que a sua formação inicial a preparou para esta temática? - Como descreve a relação entre a equipa pedagógica e as famílias? - De que modo a relação entre a equipa pedagógica contribui para o

		<p>famílias, das equipas, que podem prejudicar a relação entre Equipas e Famílias e consequente o desenvolvimento da criança e do grupo.</p>	<p>desenvolvimento da criança e do grupo?</p> <p>- Para si, quais as questões que considera mais e menos positivas por parte das famílias, das equipas, que podem prejudicar a relação entre equipa e famílias e consequentemente o desenvolvimento da criança e do grupo?</p> <p>- ...</p>
5	<p>Levantamento de estratégias facilitadoras da relação.</p>	<p>- Perceber que estratégias são utilizadas pelos profissionais para facilitar a relação entre Equipas e Famílias.</p>	<p>- Quais as estratégias que utiliza para facilitar a relação entre a equipa e as famílias?</p> <p>- No futuro vai usar outras estratégias? Quais?</p> <p>- Já foram refletidas em equipa?</p> <p>- ...</p>

Questões para a realização da entrevista

- Quando se decidiu pelo curso de educação de infância?
- O que a motivou a trabalhar com crianças?
- Onde realizou a sua formação inicial, e porquê? Em que ano a concluiu?
- Onde iniciou a sua atividade profissional?
- Como tem sido a sua experiência como educadora de infância?
- Considera que a sua formação inicial a preparou para esta temática?
- Que expectativas desenvolveu quando começou a trabalhar como educadora de infância?
- Quais foram as maiores dificuldades que sentiu no decorrer do seu percurso profissional?
- Quais as modificações que gostaria de ver implementadas na educação pré-escolar?
- Na sua opinião, a instituição onde trabalha pode ser considerada um complemento e continuação de experiências familiares?
- Pensa que esta instituição está a desenvolver atividades educativas?
- Tem uma relação de confiança com os pais das crianças?
- Na sua opinião, a família tem uma relação ativa com a escola?
- Na sua opinião, há colaboração entre a escola e a família?
- Pensa que a escola está aberta aos pais?
- Sente dificuldade em conversar ou manter uma relação mais próxima com os pais?
- Com que frequência vê/conversa com os pais?
- Os pais são assíduos às reuniões que convoca?
- Costumam intervir nas reuniões de pais?
- Como descreve a relação entre a equipa pedagógica e as famílias?
- De que modo a relação entre a equipa pedagógica contribui para o desenvolvimento da criança e do grupo?
- Para si, quais as questões que considera mais e menos positivas por parte das famílias, das equipas, que podem prejudicar a relação entre equipa e famílias e consequentemente o desenvolvimento da criança e do grupo?

- Quais as estratégias que utiliza para facilitar a relação entre a equipa e as famílias?
- No futuro vai usar outras estratégias? Quais? Já foram refletidas em equipa?

Anexo D

Transcrição das entrevistas

Transcrição da entrevista

Entrevista com a educadora de Creche da Instituição “A”

Marisa - Quando se decidiu pelo curso de educação de infância?

E.C. – Eu lembro-me que desde miúda gostava muito de brincar, àquelas brincadeiras típicas de ser professora, do ensinar, punha as bonecas e punha o quadro e escrevia aquelas coisas do género. Só que por exemplo quis muitas outras coisas mas mesmo assim mais direcionada foi quando terminei o 11º, na altura no 10º já tinha feito secretariado mas eu achei que aquilo do secretariado não era assim bem a área, então comecei a pensar realmente na profissão de educadora de infância, depois no 12º tive contacto com uma educadora de infância e fui uma vez visitá-la e vi o trabalho dela na sala e então aí é que realmente me entusiasmei e disse, é isto que eu quero!

M. – O que a motivou a trabalhar com crianças? Foi um pouco o que acabou de dizer...

E.C. - Sim... o gostar de ensinar, o contacto com as crianças, foi basicamente isso.

M. – Onde realizou a sua formação inicial, e porquê?

E.C. – A formação inicial foi feita na ESE.

M. – Na ESE de Setúbal?

E.C. – Na ESE de Setúbal, ainda era o Politécnico, ainda não era só a escola de educação porque ainda não tinha inaugurado, era naquele ao lado, aquela antiga.

M. – E porque é que escolheu essa e não outra?

E.C. – A razão da escolha foi mesmo só a proximidade.

M. – Em que ano a concluiu?

E.C. – Iniciei em Janeiro de 90, porque nesse ano não se começou logo em 89, começou-se mesmo em Janeiro de 90 e acabou em Junho de 92.

M. - Onde iniciou a sua atividade profissional?

E.C. – Foi na Casa do Povo de Azeitão.

M. – Como tem sido a sua experiência como educadora de infância?

E.C. – É assim, de início quando se começa a trabalhar leva-se muitas ideias, leva-se muita teoria e depois quando se chega há um embate, por exemplo quando eu tive a minha primeira reunião de pais lembro-me perfeitamente que quase estava a ouvir determinados professores a falar, porque eu quis transmitir um bocadinho do que me foi ensinado a mim e acabei por não falar tanto da prática e agora fui adaptando porque é assim, os pais... teoria, teoria é bonito não é? Mas eles querem que se relacione, que haja ali um entrosamento entre tudo, não é só, há os momentos calmos depois há os momentos de atividade, pronto isso, essas coisas muito teóricas.

M. – Considera que a sua formação inicial a preparou para esta temática?

E.C. – Eu acho que não há nada que nos prepare mais para o trabalho com as famílias, cada vez mais eu acho que quando nos diziam assim, o trabalho com as famílias é o mais difícil eu não acreditava, qual quê, os pais vão-se embora, a criança fica aqui por isso, o trabalho que tenho que ter é só com a criança e a família é assim um apêndicezito que há de manhã e à noite, à tarde, mas não... o trabalho com as famílias é mesmo tudo e é mesmo o mais difícil.

M. – Eu também considero isso, eu vejo pelo estágio que tive, durante o estágio não consegui relacionar-me muito bem também com as famílias, não tinha aquele...

E.C. –E também quando se tem o estatuto de estagiária...

M. – É difícil...

E.C. – Não se é valorizado, que é mesmo assim.

M. – É sempre para 2º plano, porque está lá a educadora, estão lá as auxiliares e a estagiária é a última, é mesmo se... for mesmo necessário.

E.C. – Claro, se não quase que se ignora.

M. – É verdade, pois foi isso que eu senti...

E.C. – Ao contrário das crianças que vêm ali uma pessoa e dão toda a importância, os pais às vezes nem perguntam sequer quem é aquela pessoa.

M. – E há muitas coisas que nós falamos e os pais nem entendem o que nós estamos a falar.

E.C. – Pois... Sim, às vezes basta dizer são os parceiros, são os pares e eles...(cara de admiração) o que é que será que ela está para ali a falar... Gosta mais que se diga, ah eles... dar mesmo exemplos... olhe ontem o seu filho fez assim, o seu filho fez assado, faz com o outro, já se relaciona, a nível da socialização, dizemos socialização mas depois temos de dar logo... continuar que é para perceber se eles perceberam mesmo, se disser só socialização se calhar alguns entenderão mas outros se calhar ficam a pensar o que é que eu estou para ali a dizer.

M. – Que expetativas desenvolveu quando começou a trabalhar como educadora de infância?

E.C. – Em relação ao trabalho com as famílias? E ao trabalho da equipa?

M. – Sim.

E.C. – Eu comecei a trabalhar ... bem é assim ... o trabalho com a equipa é também fundamental porque ou se tem sorte ou a pessoa com quem trabalhamos vai-se

adaptando a nós e vai-se moldando... às vezes não se consegue e por exemplo quando eu comecei a trabalhar ouvi muito esta frase, “Vai lá tu que tu é que aprendeste”, “Faz lá tu que tu é que sabes”, “Tu é que andaste na escola a aprender”... tudo o que fosse fácil era feito pela auxiliar, quando as situações eram mais complicadas “Vai lá tu que é que aprendeste”, e agora, com... também já apanhei várias auxiliares não é? E agora já não há tanto essa ideia do vai lá tu, ou pelo menos já não dizem porque se calhar eu no início também era vinte e dois anos, não é? Se calhar diziam tudo e eu se calhar também não respondia e agora já não é assim e também as pessoas com quem trabalhei já vão tendo experiência e acho que também já tive o tal caule e já não têm essa atitude, portanto para quem está a começar também é um bocadinho ofensivo não é? É claro que nós sabemos que andamos na escola, é claro que nós deveremos saber melhor mas a prática das pessoas que lá estavam com a nossa, nós tínhamos os saberes mas precisávamos de saber aplicá-los e era da junção disso que fazia com que funciona-se melhor as coisas. Agora já me perdi um bocadinho das ideias...

M. – E é também esse um bocado o nosso trabalho, é tentar transmitir às auxiliares que o trabalho é conjunto.

E.C. – É conjunto em tudo.

M. – Não é só nosso, porque nós aprendemos mas...

E.C. – Mas ainda há muito aquela ideia de quando está tudo bem os parabéns é para a equipa e para toda a gente, quando as coisas correm mal só a educadora é que dá a cara, dá o corpo, dá tudo o que tem (risos) e isso também é mau.

M. – Quais foram as maiores dificuldades que sentiu no decorrer do seu percurso profissional? No geral... não só no trabalho com as famílias.

E.C. – Algumas das dificuldades foram, nós começamos a trabalhar, primeiro é a inexperiência e depois quando finalmente começamos a criar aquele à-vontade precisávamos de continuar porque depois pára-se, estagna-se um bocado e é preciso novidades, é preciso porque é assim, as nossas vidas vão dando determinadas voltas e acho que fazia falta continuarmos a... é claro que cada um tem que investir em si,

continuar a ler mas não havendo um ponto de encontro, não havendo uma coisa obrigatória que nós tivéssemos tipo uma ação de formação, que...

M. – Para trocar ideias e...

E.C. – Sim! Por exemplo o ano passado a minha sala era a única que funcionava lá no piso de cima e não havia ninguém com quem conversar, era só a equipa, era só as crianças estava-se sempre ali, está bem que nós temos de trabalhar, o trabalho é feito na sala mas precisamos de abrir o nosso campo, não é? Não é só ali aquele, nem sabia o que é que as outras salas faziam, como é que faziam, quando, às vezes acabamos por ficar muito fechados, muito limitados e não digo que fosse obrigatório mas que houvesse mais divulgações, mais...

M. – Mais partilha não é?

E.C. – Isso, mais troca porque é assim, fazer, nós fazemos reuniões de equipa e tudo isso mas depois acaba sempre por ser coisas muito práticas, e o que é que vamos fazer agora? E vai haver uma festa e o festejo disto, o festejo daquilo mas aquelas coisas que têm de ser trabalhadas a fundo ficam sempre para trás porque nunca há tempo para essas coisas e são as principais.

M. – Quais as modificações que gostaria de ver implementadas na educação pré-escolar?

E.C. – Ainda atrás, ainda um bocadinho atrás das famílias, eu acho que as famílias quando eu comecei a trabalhar havia, eu sinto que as crianças agora são completamente diferentes do que eram, não há princípios, não há quase educação, a dita educação, não é a educação de escola, é a educação que é dada em casa, o saber dizer obrigada, pedir se faz favor, o saber esperar, porque claro que fazer birras e todas essas coisas é normal que todas as crianças fazem e muitas vezes nós somos desrespeitadas porque se nós dizemos ao pai que, olhe o seu menino hoje fez isto de mal, fez aquilo, os pais alguns franzem o nariz, pode fazer a maior barbaridade, sei lá, cortar o bibe a um ...

M. – E muitos pensam que isso é da responsabilidade da educadora que tem que ensinar esses princípios...

E.C. – E no início nós dizíamos uma coisa desse género, e os pais sim, ah e muitas vezes o pior é que a criança está a insistir e já é dito à frente da criança para ver se os pais reforçam, tens que te portar bem, não podes fazer isto aos teus amigos e não sei quê... e pronto, a criança depois sente aquela força por parte dos pais que aquilo não é valorizado por isso ele até pode bater todos os dias aos amigos, pode puxar os cabelos, pode rasgar, pode cuspir, pode todas essas coisas, dantes quando tínhamos assim um pai num grupo de vinte, nós pensávamos ai meu deus aquele miúdo é horroroso e aquela família é tão complicada. Agora talvez metade seja assim, por isso nesse sentido é um bocadinho desmotivante porque nós, às tantas parece que os pais sentem a final ela tem é o meu filho de ponta, porque só aponta é o meu, afinal porque ele em casa não faz isto a ninguém. Mas ele em casa não tem lá mais vinte crianças, não disputa o mesmo espaço, os meus adultos.

M. – Então em relação às modificações que gostaria de ver implementadas na educação pré-escolar... um bocadinho em relação a tudo no geral...

E.C. – Ser gratuito, mas isso..., é que até o secundário já se vai pagar não é? Por isso...a conversa. Também mas isto é tudo uma utopia não é haver , acho que nem todas as pessoas deveriam trabalhar com crianças, mas qualquer pessoa trabalha com crianças que é mesmo assim...

M. – Talvez devesse haver mais formação...

E.C. – Um critério, uma seleção, haver também mais formação antes de trabalhar com crianças ter-se uma formação, mas uma verdadeira formação não é vinte horas e pronto... tenho vinte horas posso trabalhar com crianças com necessidades educativas, e eu penso mas como? Vinte horas? Quase que pergunto, então ensina-me lá o que é que aprendeste que é para eu... enfim, pronto está bem...não é nada.

De facto acho que tanto as auxiliares como nós devíamos ter formação contínua, acho que isso é essencial, e acho que também trabalhar até aos sessenta e tal anos com

crianças, acho que é assim um bocado impensável mas eu acho que é o que o futuro nos aguarda, que eu trabalho à vinte anos com crianças e pronto já tive assim alturas de grande entusiasmo, outros mais de me ir abaixo e penso assim mas será que eu vou trabalhar mais quinze anos? Acho que quem não trabalha com crianças não consegue dar o verdadeiro valor do que é estar aquele tempo todo no direto e depois chegasse a casa mas não se desliga porque... aí tenho que ir planear, tenho que ir procurar, há uma reunião tenho que ir procurar umas frases, tenho que ter umas ideias, e as ideias não caem assim ou não se liga a internet e as coisas não caem no computador, tem que se procurar, tem que se... daí a conversa, as trocas, porque numa troca de conversa há sempre coisas que surgem, porque quando se bloqueia (risos), por isso às vezes preocupa-me um bocado trabalhar até aos setenta, quase aos setenta anos com crianças? A fazer o quê? Porque penso também na condição física, às vezes não é... porque há salas que exigem mais da cabeça, outras mas do corpo que é mesmo assim, porque em berçário, é o primeiro ano que eu tenho a experiência e as dores nas costas, as dores nos braços, muito colo, mudas de fralda, mesmo as brincadeiras com eles temos que dar muito contacto de chão e de joelhos e depois penso com setenta anos eu depois sou capaz de andar aqui? Ou tenho de estar só em ATL, ou só Jardim de Infância... e é assim a instituição onde eu trabalho as pessoas têm mais ou menos acompanhado, algumas já estão com sessenta anos, se continuarem lá vai chegar um ponto em que está tudo quase na terceira idade não é? Por isso não... quem é que ficará aonde? Ou ficam umas eternamente num sítio? Mas pronto isso são coisas que eu às vezes penso...

M. – Na sua opinião, a instituição onde trabalha pode ser considerada um complemento e continuação de experiências familiares?

E.C. – Sim.

M. – Pensa que esta instituição está a desenvolver atividades educativas?

E.C. – Sim.

M. – Há alguns exemplos que queira dar de atividades educativas que surjam na instituição?

E.C. – Por exemplo, esta semana houve uma apresentação de um livro e então foi gratuita, mas é assim é engraçado porque quando é a pagar toda a gente se queixa... “ahh quatro euros não posso”, “ahh dez euros não podemos”, foi uma coisa gratuita, em que era assistir à apresentação e à dramatização de um conto e era os pais que iam assistir com as crianças, estavam o quê? ... Trinta crianças, numa instituição tão grande não é nada, é uma gotinha e é assim a mensagem daquela história era linda e até era uma coisa que depois se poderia trabalhar nas salas e pronto foi ali *tic*, uma gotinha... podia ter feito uma onda e não passou daquilo.

M. – E dá que pensar porque afinal não é por ser gratuito ou não que os pais aderem mais não é?

E.C. – E isso ainda nos faz mais pensar que... as pessoas não estão recetivas.

M. – Afinal o nosso trabalho não é muitas vezes reconhecido por isso porque nós tentamos puxar os pais...

E.C. – E era dito, tava nas portas de todas as salas, algumas educadoras até puseram “Atenção” e bem sublinhado e as pessoas diziam venha porque é gratuito, venha com o seu filho e não... e depois ainda o mais curioso... porque é assim além disso foram poucos e dos que foram, o que é que eles fizeram? Deixaram os filhos irem lá para a frente, os miúdos portaram-se mal e quase que não se ouvia. Eu pensei assim, isto é uma atividade para ser partilhada pais/filhos, quanto muito os pais deviam estar ao lado dos filhos, não era obrigatório que estivessem claro, mas pronto foram ali “zuca” fiquem lá aí mais um bocadinho e eu fiquei assim um bocado...realmente!

M. – Tem uma relação de confiança com os pais das crianças?

E.C. – Ssss... com alguns, com alguns... também uma parte deles tinha tido só a partir desse ano letivo, não havia assim muitos conhecimentos, outros já tinha alguns porque já os acompanhava há um ano, um ano e pouco.

M. – E na sua opinião, a família tinha uma relação ativa com a escola?

E.C. – Algumas, algumas das famílias porque davam-me o *feedback*, se estavam satisfeitas, se não estavam satisfeitas, havia realmente algumas famílias que eram participativas no sentido de “olhe, não estou a gostar muito disto”, “olhe, gostei tanto daquilo”...

M. – O que também ajudava a desenvolver o nosso trabalho...

E.C. – Enquanto que há outros que nunca se viam, era um entra e sai rapidamente e pouco passava disso.

M. – Na sua opinião, há colaboração entre a escola e a família? Se colaboram uma com a outra...

E.C. – Sim, sempre que possível, quando há necessidade, telefona-se, fala-se, marcava-se, continua a ser assim.

M. – Pensa que a escola está aberta aos pais?

E.C. – Sim.

M. – Quando é necessário a escola está sempre disponível?

E.C. – Sim.

M. – E sente dificuldade em conversar ou manter uma relação mais próxima com os pais?

E.C. – Não.

M. – Não é uma dificuldade, é mesmo só porque eles não...

E.C. – Não, não é uma dificuldade porque é assim, eu agora comecei com um novo grupo de pais e acima de tudo o que eu digo sempre é que quando tiverem alguma coisa a dizer, digam logo a mim, digam à equipa, não digo logo a mim, digam à equipa.

Acima de tudo se há uma insatisfação, se há... claro que também podem dizer quando as coisas correm bem mas, se há uma dúvida, não é estarem insatisfeito, mas nós às vezes temos determinadas ações, principalmente com os bebés, que os pais podem pensar mas porque é que será que ela pegou assim, porque é que assim, porque é que... há coisas... porque uma mãe dizia-me assim “Ai não quero que ponha creme no rabo do meu filho, só mesmo quando estiver assado porque lá em casa também”, imagina que essa mãe me via a mudar uma fralda e que eu punha creme, ela ficava... mas ela não, ela por acaso disse-me logo, até escreveu no creme “usar só quando estiver assado”, porque assim não há engano, não há esquecimentos, não há nada. Pronto, às vezes podemos é nos bater com... nós falar, falamos, eles podem é não entender. Ainda esta semana, nós agora vamos ter um teatro de interação com os bebés, eles são oito, sete famílias querem que eles participem, uma das famílias não quer... “Mas o que é que a minha filha com menos de um ano percebe de um teatro?” e eu expliquei “Oh mãe, não é um teatro convencional, nem é um teatro que eles vão assistir sentados numas cadeirinhas. É só para aquelas crianças, o grupo são duas ou três, acho que são duas, vêm à sala, trazem uns brinquedos e depois põem ao dispor das crianças e há uma troca, há cantigas, cantam, mexem, há todas essas interações, isso é que é o teatro para eles”, “ah está bem”, disse que sim, passados dez minutos ligou, “Ah porque não, porque o meu marido diz que não” e não sei quê... o que é que posso explicar mais? Só mostrando, mas isso eu não mostrar o teatro, porque realmente eu também ainda não assisti, já vi coisas do género, não para tão pequeninos mas eu consigo imaginar, agora eles não conseguem e o que é que faço? É mais nesse aspeto...

M. – E com que frequência via ou conversava com os pais?

E.C. – Alguns via quase todos os dias, outros não vi quase nunca, era mesmo... havia de tudo.

M. – Os pais eram assíduos às reuniões que convocava?

E.C. – Sim, quase sempre, só mesmo se não puderem e geralmente quando não podem eles diziam “olhe hoje não posso porque aconteceu isto ou aquilo” mas no geral os pais até agora têm sido bastante assíduos, só quando tive no ATL é que os pais eram muito desligados daquela sala.

M. – E caso não pudessem ir à reunião a Sandra...

E.C. – Ah sim... e era assim, geralmente os que diziam “olhe hoje não posso, aconteceu isto ou aquilo, olhe depois posso falar consigo”... ah tá bem, e depois realmente falávamos mas haviam outros que não iam e nem sequer perguntavam “olhe houve algum assunto importante, alguma coisa que eu precise mesmo de saber” não! Outros nem perguntavam absolutamente nada, era como se não se tivesse passado nada.

M. – E os pais costumam intervir nas reuniões?

E.C. – Sim, geralmente há sempre um espaço para que eles possam falar, ou às vezes há momentos em que se pede alguma interação, alguma espécie de jogo que puxe por eles um bocado ou então no fim da... ou então quando havia grupos que eram assim mais reservados, havia pais que ficavam para o fim, então depois quando acabava a reunião, e às vezes até porque eram coisas mais... que eles não queriam expor à frente dos outros pais, alguns mais preocupados ou com determinada coisa que tivessem ouvido na reunião que acharam que não fazia sentido ou que não perceberam bem ou quando se fala às vezes no comportamento e diz-se que há um grupo que faz isto, que há uma coisa mais negativa então eles ficam “será que é o meu?” então e depois no fim querem saber “Era o meu, era o caso do meu?”, mais assim nesse aspeto...

M. – Como descreve a relação entre a equipa pedagógica e as famílias?

E.C. – Mas isto é no geral? Não tem de ser daquela altura (em que realizei o estágio)...

M. – Sim... no geral... como é que descreve a relação entre a equipa pedagógica e as famílias?

E.C. – É assim, no geral e principalmente este ano a relação é muito próxima porque é um grupo de crianças tão pequeninas, muitas vezes os pais entram, sentam-se, falam como é que foi a noite, a manhã, se comeram ou não comeram, ah os outros já andam, gostam de muito de observar os outros e depois dizem “Ah mas aquele já se sentam tão bem, o meu...”, eu acho que isso os deixa muito à vontade porque é assim, estão te a

ver fazer a esta criança, se fazes àquela também fazes à minha não é? Seja positivo, seja negativo. Então a relação é mesmo muito próxima e sinto que nós acabamos por aconselhar em muitas coisas porque, as primeiras papas que eles comeram foi lá, as primeiras sopas, alguns o primeiro pão que comeram, a primeira bolacha e então “Ah sim? E ele gostou? E ele aceitou? E não se engasgou?”, muitas dúvidas porque também é um grupo que é primeiros filhos, só duas é que são segundos filhos, então há aquela ansiedade e nós acima de tudo, sem stress, tudo se faz e todos têm o seu tempo e todos têm o seu ritmo e claro que foi o período das adaptações muito complicado não é? Claro que eles choram, quando chega a hora da refeição, eles não têm todos o mesmo horário mas mais ou menos ali aquela hora começa tudo a chorar que tem fome, basta o almoço atrasar-se cinco minutos, choram todos, só há três braços quanto muito pega-se em seis ao colo e então todos choram, se calha algum pai a telefonar para lá às vezes apanha choro, então temos que... “não tenha calma, não é o seu que está a chorar”, agora já não mas no início ligavam e às vezes era exatamente na hora em que eles queriam comer, tinham fome, choravam... outra das meninas que tinha muitas cólicas e não fazia cocó e aquelas coisas mesmo de bebé, e então quando começou a comer as frutinhas e as sopas e aquilo tudo é que começou realmente o intestino a funcionar como deve ser e então nós notávamos que os pais a stressarem do género “mas afinal eles tão bem entregues? Elas sabem realmente o que fazem a todos os níveis, não é?”. É bom ver que há essa confiança porque eu perdi um bocadinho essa confiança em anos anteriores e fiquei assim muito duvidosa e agora foi mesmo um renascer, foi um recomeçar e cada vez mais sei que tem de se investir no trabalho com as famílias.

M. – E em relação à creche não há tanto essa relação próxima, talvez... ou menos...

E.C. – Porque também há aquele *stress*, as pessoas estão sempre atrasadas porque eu digo isto de pais, mas também há pais que chegam lá e só dizem “acordou às oito, comeu às oito e meia e adeus, até logo e não sei quê...”

M. – Temos extremos, uns muito preocupados e outros que se preocupam um bocadinho menos...

E.C. – Mas pronto também tenho que compreender que as pessoas têm pressa e que depois há outros pais que quando voltam sentam-se, gostam de os ver a lanchar... há os opostos, há um bocadinho de tudo, há um bocadinho de tudo...

M. – E de que modo é que a relação entre a equipa pedagógica contribui para o desenvolvimento da criança e do grupo?

E.C. – Em todos os aspetos, porque é assim, cria-se uma afinidade tão grande e eu nunca tinha trabalhado com crianças com quatro, cinco meses, e é notório como há uma ligação e eles têm uma preferência já por um dos adultos e nós acabamos por criar uma ligação tão grande com eles, porque quando eles são maiorzinhos eu acabava por notar que as crianças ficavam com uma... aquele era o mal comportado, aquele é o filho do não sei o quê, só porque é o filho do pedreiro, outro é o filho do doutor é muito apapricado, não sei se estás a ver...

M. – Sim, já estavam marcados...

E.C. – Não é o estereótipo, é quase que... tinham um carimbo, porque é assim, uma pessoa lá porque é filho de um pedreiro pode ser a criança mais inteligente da sala, pode ser a criança mais limpinha, pode ser a que vem sempre... porque às vezes também há aquela criança que vem mal cuidada de higiene não é? Mas pronto nós temos que cuidar deles de igual modo.

M. – E isso não significa que eles não tenham uma boa educação...

E.C. – Claro! Uma coisa não invalida a outra mas parece que quando eles crescem, como eles não falam, comunicam de todas as outras formas mas, depois quando eles crescem começam a levar com aquele rótulo e custa muito nós conseguirmos dar a volta à pessoa com quem trabalhamos e dizer “não, não é bem assim, aquela criança é a chorona mas se calhar só chora em determinadas ocasiões, ele não é o chorão”, não sei se me estou a fazer entender...

M. – Sim, sim... E para si, quais as questões que considera mais e menos positivas por parte das famílias, das equipas, que podem prejudicar a relação entre equipa e famílias e consequentemente o desenvolvimento da criança e do grupo?

E.C. – É mesmo às vezes falhar a comunicação entre nós porque às vezes nós queremos falar determinado assunto e os pais não estão disponíveis, porque eu já me preocupei, não é agora o caso mas havia uma criança que me preocupava realmente e eu queria falar mesmo com aqueles pais, assim uma conversa mesmo séria e nunca consegui e então foi assim uma frustração porque aquela criança precisava mesmo de ajuda.

M. – Mas não conseguiu porque os pais não...

E.C. – Não havia recetividade.

M. – Os pais não procuravam a instituição? Para falarem ou nem sequer deixavam...

E.C. – Eles deixavam falar só que depois as respostas que me davam eu ficava... só para teres assim uma ideia a criança estava a mesa e mordida os lábios até deitar sangue e eu dizia “Mas estás-te a morder? Não faças isso, estás-te a magoar” e ela continuava mas tinha muitas ações desse género e depois era a chorona, todas as crianças já diziam que ela era a chorona e todos a provocavam e foi uma bola de neve, que foi crescendo, crescendo, crescendo e nunca se conseguiu desmontar a bola de neve até que a criança saiu e pronto é mesmo assim... é triste porque acho que podia ter feito qualquer coisa se tivesse outra família porque também há famílias que às vezes já me têm vindo falar e querem criar problemas, ou veem problemas onde não há e explicam muito que ele fez assim, e eu tento desmontar aquilo tudo e acho que aquela criança não tem problema nenhum mas eles acham que tem. De tão preocupados que são, quase que inventam coisas, então aquela criança uma das vezes que ela fazia isso, então os pais responderam-me assim “Sabe do que é isso?” E eu pensei é hoje, vai sair daqui alguma coisa. “Isso é por causa do gel de banho que ela anda a usar” e eu meu deus... o que é que uma pessoa responde? É por causa do gel de banho que ela se morde toda e faz aquelas birras... pronto está bem. Não tem explicação... arranjavam assim uma coisa qualquer e eles ficavam a pensar que eu por enquanto esquecesse disto e depois quando

eu voltava a falar do assunto, quando era propício, porque também tinha que esperar pelo momento propício não era? Quando eles lançavam o assunto eu aproveitava e dizia qualquer coisa. Quando eles me disseram que era por causa do gel de banho... pronto está bem... os perigos do gel de banho.

M. – Q quais são as estratégias que utiliza para facilitar a relação entre a equipa e as famílias?

E.C. – Numa primeira reunião com os pais é pô-los logo à vontade, no sentido do que tiverem para dizer é com a equipa, nós estamos cá sempre, dúvidas, todas essas coisas. Depois quando há as reuniões de pais continuamos na mesma onda, digam e façam e partilhem e sempre que haja coisas novas que achem que nós devemos saber partilhem acima de tudo, porque às vezes a criança não come, mas se os pais nos tiverem dito “Ele ontem também já não comeu muito bem” pronto qualquer coisa, mas se não nos disserem nada mas aquela criança que é super comilona nós vamos insistir, são esses pequenos pormenores, por isso nas entrevistas que há com os pais depois nas reuniões. Mais estratégias que utilizamos? Isso também é conversado com a equipa de sala...

M. – Tenta arranjar um tempo para reunir com a equipa e falar sobre este aspeto?

E.C. – Sim, porque logo no início do ano falei com as minhas colegas, uma equipa nova, também as equipas não são 1,2,3 já está e então é assim eu também os tive que pôr à vontade e dizer “ Existe uma nova equipa se houver alguma coisa que não gostem digam, porque assim se houver alguma coisa é a conversar que nós nos entendemos e até agora tem corrido bem, também acho que são pessoas frontais, sempre que há alguma coisa dizem logo, se há alguma dúvida, não tem de ser uma coisa má mas não há aqueles alfinetes que vão ficando aqui e ali, as coisas são faladas logo na altura que é para não haver mal entendidos acima de tudo.

M. – No futuro que outras estratégias irá utilizar? Vai usar outras vai continuar com estas estratégias?

E.C. – Estas pelo menos vou continuar não é? Mas se calhar gostava de mudar algumas. Há quem agora utilize muito a internet e os e-mails, é tudo muito mais rápido mas é tal coisa quando os pais estão disponíveis o contacto direto é sempre melhor e quem está

disponível está sempre disponível não é por causa de ser a internet, porque se calhar também se não tiver disponível olha para aquilo e não... ah quero lá saber que ela mandou isto ou aquilo, faz de conta que não vi, faz de conta que não tive tempo...

M. – Portanto essas novas estratégias não foram ainda refletidas com a equipa, porque ainda não pensou muito sobre esse aspeto...

E.C. – Não, ainda não foram refletidas, ainda só eu é que pensei mas nós temos a facilidade quando há coisas urgentes, utilizamos sempre o telefone ou então se for uma coisa que tenha que ser mais a fundo dizemos, “olhe gostava de falar consigo, quando é que tem um bocadinho”, mas até isto das novas estratégias falando com novas colegas e ouvindo outras coisas, novas ideias nasceriam não era? E é um bocadinho a troca de pedir aos pais que colaboram com coisas para a sala e eles realmente gostam muito. Este ano já pedi, olhem vocês têm muitas latas do leite e deitam fora, tragam para a sala e há sempre que perguntam se ainda queremos, se ainda estamos interessadas...

M. – Mesmo às vezes em trabalhos sobre um tema qualquer, por exemplo a Primavera, dizemos aos pais que vamos começar a trabalhar o tema e em casa devem fazer um trabalho...

E.C. – Nós mandámos agora um trabalho sobre a castanha do Magusto, por eles também são pequeninos, nós não fazemos tanto trabalho como no pré-escolar e então até para pôr na sala pedimos um bocadinho a colaboração dos pais.

M. – E eles aderiram?

E.C. – Mais ou menos, alguns fazem-se de esquecidos, então houve castanhas que ainda não chegaram, já estamos quase no Natal. Dizemos aos pais... “olhe que já estamos quase a mandar outra coisa, não esteja a acumular trabalho” (risos) mas pronto vamos assim brincando com eles e eles estão recetivos mas depois até cumprirem... (risos)

Transcrição da entrevista

Entrevista com a educadora de Jardim-de-Infância da Instituição “B”

Marisa – Quando se decidiu pelo curso de educação de infância?

Educadora de Jardim-de- infância – Decidi tirar o curso de educação de Infância depois de ter participado como animadora numa colónia de férias para crianças no arsenal do Alfeite no Laranjeiro. Foi durante os meses de Verão, onde tinha que organizar e dinamizar atividades/passeios.

M. – O que a motivou a trabalhar com crianças?

E.J.I. – Deveu-se ao facto de ser uma atividade que implica muita criatividade e também ao interesse pelo desenvolvimento das crianças, saber que contributo poderia dar nesta fase tão importante das suas vidas.

M. – Onde realizou a sua formação inicial, e porquê?

E.J.I. – Realizei a minha formação na Escola Superior de Educação de Setúbal, optei por esta escola devido à sua localização e não me motivar muito ir para Lisboa.

M. – Em que ano a concluiu?

E.J.I. – Conclui em 1994.

M. - Onde iniciou a sua atividade profissional?

E.J.I. – Comecei a trabalhar em Outubro de 1994 num colégio particular em Almada.

M. – Como tem sido a sua experiência como educadora de infância?

E.J.I. – Tem sido bastante diversificada feita de altos e baixos, com períodos menos bons mas que permitiram crescer como profissional. Trabalhei em particular, rede pública e IPSS.

M. – Considera que a sua formação inicial a preparou para esta temática, o trabalho com as famílias?

E.J.I. – Pouco, penso que se poderia apostar mais em dinâmicas de organização de reuniões de pais e em temas mais dirigidos para a realidade, como por exemplo: famílias monoparentais.

M. – Que expectativas desenvolveu quando começou a trabalhar como educadora de infância?

E.J.I. – A minha primeira experiência não foi muito agradável o que me levou muitas vezes a questionar a minha opção profissional. Acontecem as primeiras inseguranças, o estar sozinha na sala, gerir o grupo e as colegas que vamos ter. O meu primeiro emprego foi o contrário de tudo o que acreditava, uma pedagogia muito autoritária, um espaço diminuto, poucos materiais e uma supervisão que não permitia fazer diferente.

M. – Quais foram as maiores dificuldades que sentiu no decorrer do seu percurso profissional? No geral... não só no trabalho com as famílias.

E.J.I. – A maior dificuldade foi ter um local de trabalho estável, só ao fim de três anos é que consegui colocação numa IPSS como titular da sala.

M. – Quais as modificações que gostaria de ver implementadas na educação pré-escolar?

E.J.I. – Maior valorização do trabalho que é feito, redução do número de crianças por sala e maior divulgação por parte do ministério da educação de que a brincar também se aprende e não se escolarizar.

M. – Na sua opinião, a instituição onde trabalha pode ser considerada um complemento e continuação de experiências familiares?

E.J.I. – Penso que é um complemento da educação das crianças, um trabalho em parceria pois ninguém é substituto dos pais, a cada um cabe a sua função.

M. – Pensa que esta instituição está a desenvolver atividades educativas?

E.J.I. – Claro que sim. Existe um trabalho de equipa onde são planeadas as atividades com base no projeto pedagógico da sala e no projeto educativo da instituição.

M. – Tem uma relação de confiança com os pais das crianças?

E.J.I. – Sim. Existe um clima de confiança, abertura e cumplicidade, pois ambos desejamos o mesmo: o desenvolvimento e bem-estar das crianças.

M. – Na sua opinião, a família tem uma relação ativa com a escola?

E.J.I. – Penso que a família poderia ter um papel mais ativo, parar um pouco para pensar... mas a rotina dos dias de hoje é num ritmo alucinante.

M. – Na sua opinião, há colaboração entre a escola e a família?

E.J.I. – Os pais colaboram quando solicitados, embora nem todos.

M. – Pensa que a escola está aberta aos pais?

E.J.I. – Sim, os pais têm total abertura.

M. – Sente dificuldade em conversar ou manter uma relação mais próxima com os pais?

E.J.I. – Não.

M. – E com que frequência vê/conversa com os pais?

E.J.I. – Geralmente todos os dias no período de acolhimento e saídas.

M. – Os pais são assíduos às reuniões que convoca?

E.J.I. – Alguns, numa sala de 25 vão por volta de 13.

M. – E os pais costumam intervir nas reuniões?

E.J.I. – Sim, pela dinâmica que promovo – trabalhos de grupo.

M. – Como descreve a relação entre a equipa pedagógica e as famílias?

E.J.I. – Na minha instituição existe uma boa relação. Os pais sabem que podem falar connosco sempre que desejem, marcar reuniões individuais, participar nas atividades de sala.

M. – De que modo a relação entre a equipa pedagógica contribui para o desenvolvimento da criança e do grupo?

E.J.I. – Penso que ao existir uma boa relação com os pais as crianças sentem-se mais seguras pelo clima ao seu redor. Os pais também se sentem mais à vontade e partilham as suas angústias, desejos o que nos permite adequar a nossa ação e potenciar o desenvolvimento das crianças.

M. – Para si, quais as questões que considera mais e menos positivas por parte das famílias, das equipas, que podem prejudicar a relação entre equipa e famílias e consequentemente o desenvolvimento da criança e do grupo?

E.J.I. – Penso que deve existir um clima de abertura e se aceitar a crítica de modo construtivo assim como, os pais verem em nós um parceiro na educação dos seus filhos.

M. – Quais as estratégias que utiliza para facilitar a relação entre a equipa e as famílias?

E.J.I. – Geralmente são feitas três reuniões por ano. É solicitado aos pais trabalhos para realizarem com os seus filhos em casa. Datas festivas são convidados a virem passar o dia na instituição. Na semana que antecede o dia da mãe/pai os pais podem vir dinamizar atividades com as crianças. Existe um placard para os pais onde são colocadas as planificações e informações e sempre que necessitem podem marcar um dia para uma reunião sobre o seu filho ou algo que não concordem.

M. – No futuro vai usar outras estratégias? Quais? Já foram refletidas em equipa?

E.J.I. – Neste momento, estamos a reformular o nosso projeto educativo e um dos pontos a desenvolver é que os pais participem mais ativamente na vida do jardim-de-infância.

Uma das primeiras estratégias será uma reunião geral que terá como base como querem que os seus filhos sejam no futuro.

Após essa reunião será feita uma avaliação onde serão delineadas novas estratégias.